Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270045
Centre d'intérêt: 51

Québec (Province) Direction générale de l'éducation permanente.

Objectif éducation permanente / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation permanente. -- [Québec] : La Direction, 1971.
viii, 161 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/Q3o Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Education permanente *Revue de la documentation *Revue de la recherche *Structure scolaire *Education des adultes

Rapport du comité-objectif de l'"Opération Education permanente", qui était une action interne de promotion de la DGEP. Ce comité avait pour but d'effectuer une synthèse de textes québécois sur l'éducation permanente, en fonction d'objectifs situés dans un contexte opérationnel. Après avoir fait part de la méthodologie retenue pour déterminer les textes à analyser, les auteurs dressent une liste des textes québécois les plus diffusés et reconnus comme connotant des aspects d'éducation permanente. Enfin, le document analyse les textes-sources regroupés selon trois catégories: textes de structuration (1963-1966), textes des structures (1966-1970), textes des grandes opérations (1967-1971).

Pour effectuer la sélection des textes analysés, on a codifé les textes recueillis en fonction des secteurs (gouvernement, associations volontaires, institutions privées de formation, secteur économique, mass-media) des types de documents et de leurs buts. On a ensuite élaboré un sociogramme afin de faire ressortir les relations entre les textes d'un même secteur et entre ceux appartenant à des secteurs différents.

Effectuant une synthèse de l'analyse de ces documents, le rapport tente de déterminer qui formule les objectifs (surtout le sous-système de planification et celui d'opérationalisation) et sur quoi portent ces objectifs (l'environnement en général et plusieurs ensembles opérationnels). Il propose enfin de nouvelles perspectives quant à l'objet visé, (éducation du troisième âge), les valeurs (une conception de la société ou de la culture), les acteurs (un système d'articulation des acteurs pour formuler les objectifs) et les moyens (plus grande importance à accorder aux opérations).

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

Objectif
éducation permanente

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

PRESENTATION

A la fin de l'année 1970, la direction générale de l'Education permanente (DGEP) lançait une action interne de promotion d'éducation permanente, qui prit nom par la suite "Opération Education Permanente" (OEP). En lançant cette action, la DGEP se situait dans le prolongement de son mandat qui est d'assurer la promotion de l'éducation permanente tout en s'occupant d'organiser l'éducation des adultes.

> *"Après quatre ans et demi d'expérience en ce domaine, la DGEP voudrait rationaliser davantage son action parce qu'elle estime que le temps est venu de donner une consistance plus nette à l'exécution du mandat qu'elle a reçu du ministère*".*

Une firme de consultants en animation fut engagée qui proposa un modèle global d'intervention en trois étapes:

. étape de recueil d'informations;

. étape d'intégration de l'information recueillie;

. étape d'engagement**.

A la fin de mai 1971, l'OEP se scinda en trois branches et

---

* Projet de la DGEP vis-à-vis la promotion de l'éducation permanente, projet remis au responsable de l'éducation permanente au bureau des sous-ministres, novembre 1970.

** Cf. Centre interdisciplinaire de Montréal Inc., l'Opération Education permanente, 1970-1971.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

l'une d'elles donna naissance à deux comités: un comité-terrain chargé d'inventorier les gestes d'éducation permanente dans toute la province; un comité-objectif chargé de faire une synthèse de l'éducation permanente des nombreux rapports existants, en particulier sous l'angle des objectifs. Ce document constitue le rapport du comité-objectif qui, pendant deux mois et demi, rassembla trois personnes venant de trois secteurs différents. Ces trois personnes sont:

- *Marie-Madeleine Devaux, Service des études et projets, DGEP;*
- *Gaston Pineau, Service d'éducation permanente, Université de Montréal, responsable du comité;*
- *Georges Tremblay, Sésame, DGEP.*

Une seule de ces personnes (M.-M. Devaux) travaillait officiellement à plein temps sur ce comité.

Au début de son travail, le comité-objectif a ressenti le besoin de situer sa raison d'être dans un contexte plus large que celui d'une opération de la DGEP. La première partie aborde rapidement cette question du pourquoi.

La seconde question posée fut celle de la compréhension des termes -objectif et éducation permanente- et de la méthodologie à utiliser pour déterminer les textes à analyser et la façon de le faire.

La troisième partie présente une carte des textes québécois les plus diffusés et habituellement reconnus comme connotant des aspects d'éducation permanente. Cette carte permet de dégager

des textes-sources, servant de référence aux autres. Ce sont ces textes-sources qui sont retenus pour l'analyse.

Cette analyse a distingué trois catégories de textes: les textes de structuration (1963-1966); les textes des structures (1966-1970); les textes des grandes opérations: Départ, Sésame, Tévec, Multi-Média (1967-1971). Dégager les éléments de l'activité objectivante dans un contexte opérationnel d'éducation permanente a été l'objectif de cette analyse.

SOMMAIRE

PAGE

Présentation 1

Introduction 1

PREMIERE PARTIE

LE POURQUOI DU TRAVAIL. 3

1.1 Les deux courants éducatifs 5

1.11 Recherche d'un second souffle 5

1.12 Articulation pensée - action. 6

1.2 Place du Comité-objectif. 9

DEUXIEME PARTIE

LE COMMENT DU TRAVAIL 10

2.1 Objectif opérationnalisable 12

2.11 Les agents d'objectivation. 15

2.111 Deux types d'ensemble opérationnel. 15

2.112 Nature des agents de l'activité objectivante selon les types d'ensemble opérationnel. 18

2.12 Les objets visés (ou cible) 19

2.121 Les différents aspects d'un environnement . 20

PAGE

2.122 Les différents types de structuration d'un environnement 21

2.13 Les valeurs 21

2.14 Les moyens. 22

2.15 Représentation de l'articulation des différents éléments d'un objectif opérationnalisable 23

2.2 Une problématique opérationnelle d'éducation permanente 24

2.21 Education permanente - éducation des adultes 24

2.22 Une problématique opérationnelle d'éducation permanente 26

2.3 Détermination des textes à analyser 28

2.4 Plan de la démarche 30

TROISIEME PARTIE

SELECTION DES TEXTES. 33

3.1 Recueil des textes. 35

3.11 Textes officiels - textes officieux 35

3.12 Education permanente - éducation des adultes 35

3.13 Les différents secteurs considérés. 36

3.14 Les sources documentaires utilisées 37

3.2 Codification des textes 40

3.21 Les cinq secteurs et sous-secteurs. 40

PAGE

3.22 Les types de documents. 41

3.23 Relevé des références et des finalités, buts et objectifs contenus dans chaque texte. 43

3.3 Construction du sociogramme 45

3.31 Etablissement de la matrice 45

3.32 Construction du sociogramme 46

3.4 Textes retenus et analysés. 49

3.41 Lecture du sociogramme. 49

3.42 Textes retenus et analysés. 50

QUATRIEME PARTIE

ANALYSE DES TEXTES. 54

4.1 Les textes de structuration 55

4.11 Discours de P. G.-Lajoie et rapport Parent. 55

4.12 Rapport Ryan. 57

4.13 Rapport du comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole, 1966 (rapport Lettre). 61

4.2 Les textes des structures 63

4.21 Objectifs des services d'éducation permanente dans les CEGEP. 64

4.22 Objectifs de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires 67

PAGE

4.23 Les objectifs de la DGEP. 69

4.231 Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP 71

4.3 Les textes des opérations 75

4.31 Le(s) Opération(s) Départ 76

4.311 Opération Départ Province 77

4.312 Opération Départ Montréal 80

4.32 Sésame. 86

4.33 Les textes de Tévec 93

4.331 Le Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean . . . 93

4.332 Le Programme-cadre de la deuxième étape . . 96

4.34 Le projet Multi-Média 105

4.341 L'activité objectivante du système de formation proposé. 105

4.342 L'activité objectivante des différents éléments du système. 109

CINQUIEME PARTIE

CONCLUSION. 120

5.1 Rétrospective 121

5.11 Qui formule les objectifs 121

5.12 Sur quoi sont-ils formulés. 123

5.121 Sur quel type de structuration d'environnement. 123

5.122 Sur quels aspects de l'environnement. . . . 124

PAGE

5.2 Prospective. 129

5.21 L'objet visé 129

5.22 Les valeurs. 132

5.23 Les acteurs. 133

5.24 Les moyens 134

5.3 Finale 136

ANNEXE

INDEX BIBLIOGRAPHIQUE. 139

LISTE DES TABLEAUX 159

LISTE DES SCHEMAS. 161

INTRODUCTION

Traditionnellement, l'éducation était basée sur une conception assez statique du temps et des valeurs: elle était une "donnée" à transmettre, donnée dont le temps n'entamait pas beaucoup la pertinence. L'accélération de l'histoire l'oblige à adopter une vision dynamique, à la fois du temps et des valeurs. C'est pourquoi les problèmes d'objectif et d'éducation permanente sont étroitement liés.

Traiter ces problèmes d'objectif et d'éducation permanente n'implique pas seulement un changement d'attitude consistant à voir loin, large, en profondeur, à prendre des risques et à penser à l'homme*; traiter ces problèmes nécessite aussi l'apprentissage de nouveaux mécanismes intellectuels et sociaux pour maîtriser des opérations qui acquièrent de nouvelles dimensions: prévision, décision, planification, participation, formation. En particulier, de nouvelles stratégies éducatives doivent être inventées, peut-être pour réaliser des objectifs d'éducation permanente, mais surtout, plus prioritairement, pour les définir**.

---

* Pour le développement en éducation, de ces règles d'action de l'attitude prospective, voir Gabriel Aubin, La Prospective en pédagogie, Fribourg, 1968.

** Cf. Noreau, Tessier & Tremblay, Evolution d'une stratégie de changement, Montréal, les éditions de l'Institut de Formation par le Groupe, 1970, p. 85.

Où se situe la place d'une synthèse de littérature dans le traitement de ces problèmes? Elle nous semble essentiellement se tenir dans une phase d'intégration de l'information et non dans une phase d'engagement. En effet attendre, d'une synthèse de littérature, des objectifs, modèles d'action, serait une façon rétrospective et incomplète de regarder l'avenir: le "précédent" et l'analogie peuvent fournir d'utiles intuitions, mais les appliquer tels quels n'est pas tenir compte de l'évolution des situations. Par contre, attendre de cette synthèse une "réorganisation cognitive et perceptuelle" de l'information qui permette, à une plage plus étendue de personnes de se mettre à jour, semble en accord avec le moyen utilisé. La distance entre les expériences-pilotes et un public plus large, est souvent grande; d'autre part, le temps n'est pas le même pour tous: une connaissance peut appartenir au passé de quelqu'un et à l'avenir d'un autre. Nous situons donc cette synthèse comme un essai d'amener un plus grand nombre de personnes au présent des objectifs de l'éducation permanente au Québec.

1ère partie

LE POURQUOI DU TRAVAIL

Après la présentation du plan de travail à un groupe de recherche, la première question de ce groupe fut "Pourquoi ce travail?" Répondre à cette question nous semble devoir être la première tâche d'un comité travaillant sur les objectifs.

Le mandat de ce comité était de *"faire la synthèse des nombreux rapports existants sur l'éducation permanente et d'essayer de rendre concrets les objectifs de l'éducation permanente afin que ceux-ci puissent servir de critères d'évaluation*"*. Ce mandat, qui s'insère dans une opération interne à la DGEP, nous semble traduire des préoccupations générales renvoyant à deux courants éducatifs actuels:

1- la recherche d'un second souffle en éducation;

2- la spécification de cette recherche vers une articulation plus étroite entre réflexion et action en éducation.

Nous allons d'abord expliciter ces deux courants, pour nous situer ensuite par rapport à eux dans le cadre de l'opération de la DGEP.

---

* Opération Education Permanente, août - déc. 1971, Présentation du projet par le Centre interdisciplinaire de Montréal Inc., p. 4.

1.1

LES DEUX COURANTS EDUCATIFS

1.11 Recherche d'un second souffle

Des indicateurs du premier courant peuvent être facilement trouvés dans la littérature québécoise récente plus ou moins officielle. Le Conseil supérieur de l'Education croit que

> *"le temps est venu de prendre quelque recul pour évaluer dans l'ensemble le fruit des efforts consentis et d'en palper les forces, les faiblesses, les effets afin de mieux orienter les actions à venir*".*

Un colloque récent a voulu donner *"le signal d'ouverture de la deuxième phase de la révolution de l'enseignement**".* L'éducation des adultes -bien que jeune- n'échappe pas à cette remise en question qui s'effectue parfois en des termes extrêmement tranchants:

> *"... A tous les niveaux, l'éducation des adultes apparaît condamnée au marasme à cause de sa marginalité et du fouillis légal et administratif...*
> *... un dilemme, les besoins ou les normes***".*

---

* Conseil Supérieur de l'Education, Rapport annuel 1969-1970, L'Activité éducative, p. 9.

** G. LeBlanc, 36 heures d'environnement éducatif, "Brassage de vent" ou "coup d'envoi d'une deuxième phase de la révolution scolaire?" dans le Devoir du 13 septembre 1971.

*** Cf. une série d'articles de G. Provost sur le Marasme de l'éducation des adultes dans le Devoir du 25 août 1970.

L'Opération Départ Montréal introduit son rapport final par:

> *"Essoufflé, le Québec cherche confusément l'inspiration d'un nouveau projet social en éducation*".*

Dans cette recherche, l'éducation permanente, depuis une dizaine d'années, fournit un thème de réflexions et d'actions à de nombreuses personnes. Mais si le thème est commun, les discours sont très différents et très dispersés. Un essai de synthèse de ce qui a été écrit sur ce thème au Québec semble donc parfaitement fonctionnel.

1.12 Articulation pensée - action

Le deuxième courant auquel renvoie le mandat en demandant une synthèse axée sur les objectifs est peut-être moins perceptible. C'est cette notion d'objectif, utilisée de plus en plus à tous les niveaux -programme par objectif, gestion par objectif, planification par objectif- qui, pour nous, en est un indice. Voici quelques années, c'est la notion de besoin qui faisait fortune dans les milieux éducatifs; actuellement c'est la notion d'objectif. Que signifie ce changement de terme? Simple glissement verbal ou changement d'attitude, précurseur d'une démarche plus rationnelle en éducation, basée sur la prévision, la décision et la rétroaction?

Attendre de l'identification des besoins une orientation immédiate pour l'action éducative s'est révélé une trop grande at-

---

* Opération Départ Montréal, Rapport final livre I, DGEP, 1971, p. 2.

tente. En effet, outre les gros problèmes méthodologiques de diagnostic, cette identification aboutit le plus souvent à des besoins multiples, trop nombreux pour être tous satisfaits à la fois: des priorités, des choix sont nécessaires. Mais d'autre part, cette sélection ne débouche pas encore sur un plan opérationnel; d'autres opérations sont nécessaires. La notion et l'articulation de ces opérations sont encore mal perçues par beaucoup de formateurs et d'administrateurs. Aussi une certaine désaffection de la notion de besoin, après celle des principes, s'installe-t-elle.

Par contre la notion d'objectif - notion commune à la fois au vocabulaire courant et à celui des planificateurs - paraît plus opérationnelle. Beaucoup s'arrêtent à cette apparence et sont sécurisés par sa simple utilisation verbale. On pourrait donc interpréter la vogue de la notion comme une mode sans grande signification. On peut cependant aussi la voir comme un indice et/ou un moyen de rencontre, au moins au niveau du vocabulaire, entre deux catégories de personnes utilisant deux approches différentes vis-à-vis de l'action en général et de l'action éducative en particulier: l'approche des spécialistes qui est d'abord logique mais qui connaît peu la situation réelle et l'approche des praticiens bien au fait de la situation réelle mais peu habitués à intégrer les solutions particulières à des politiques d'ensemble*. C'est cette interprétation que nous retenons mais en

---

* Cf. Opération Départ Province, <u>Synthèse des rapports régionaux</u>, tome 1, DGEP, 1970, pp. 44-45, "Les deux langages d'un dialogue".

désirant la rendre plus évidente. Aussi situons-nous notre travail dans une volonté de développer cette esquisse de dialogue en essayant de montrer la logique et le vécu qu'implique une démarche rationnelle basée sur les objectifs.

1.2

PLACE DU COMITE-OBJECTIF

La place du comité dans ces deux courants est médiatisée par l'Opération Education Permanente (OEP), interne à la DGEP. Le mandat du comité dans cette opération étant de deux mois, la synthèse a porté uniquement sur des textes québécois. D'autre part, l'opération globale voulant demeurer très ouverte sur ses buts, l'analyse des objectifs n'a pu être située dans un contexte soit de planification, soit de gestion, soit de programmation. Nous avons dû demeurer dans un contexte opérationnel générique en prenant également les objectifs dans un sens générique.

Finalisés par les deux courants mentionnés et spécifiées par les buts et les moyens de l'OEP, les buts du comité-objectif sont donc:

1- d'effectuer une synthèse de textes québécois sur l'éducation permanente;

2- de la faire en fonction d'objectifs situés dans un contexte opérationnel répondant à des critères d'éducation permanente.

2ème partie

LE COMMENT DU TRAVAIL

La méthodologie doit répondre à deux questions: comment analyser et quoi analyser. Pour ce faire, il est nécessaire de clarifier ce qu'on entend par objectif opérationnalisable et par éducation permanente et d'esquisser une articulation possible servant d'hypothèse de travail à notre approche. Ensuite, nous nous interrogerons sur la façon de déterminer les textes à analyser et enfin nous présenterons le plan de notre démarche.

2.1

OBJECTIF OPERATIONNALISABLE

L'expression "objectif opérationnalisable" a été retenue pour spécifier l'aspect concret que le mandat suggérait de donner aux objectifs: "rendre concrets les objectifs". Cette spécification nous semble devoir aider à atteindre le but de ce désir de concrétisation: "servir de critère d'évaluation", sans pour autant tomber dans le travers de la réification. En effet, un des premiers obstacles à surmonter quand on parle d'objectif est de les considérer comme quelque chose de préexistant ou quelque chose d'isolé qui attendrait seulement d'être énoncé pour être agissant. La formulation d'objectifs s'inscrit dans une démarche qui a des avant et des après et qui combine de multiples variables. On appellera cette démarche "une activité objectivante" dont le résultat est la projection par un agent, sur un environnement donné et dans un temps donné, d'un ensemble d'effets*.

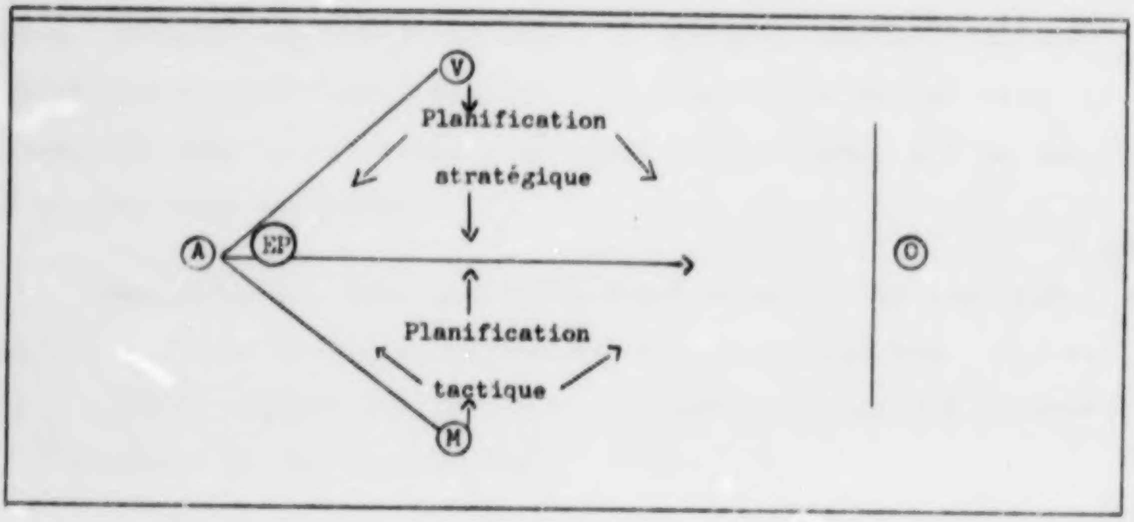
Cette activité objectivante pour être opérationnelle ne peut être isolée; elle doit s'inscrire dans un ensemble articulant acteurs, moyens, valeurs, cibles. Avant d'aborder chacun de ces éléments, nous allons représenter très schématiquement leur en-

---

* Cette définition est inspirée de J. J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, les éditions de l'IFG, Montréal, 1970, p. 92.

semble selon un modèle analogique. Ce modèle, que nous avons adapté, a été trouvé par un groupe d'animateurs*. Il repose sur l'image d'un tireur à l'ARC (aussi l'appellerons-nous l'ARC par la suite). Son mérite est d'offrir une visualisation parlante et il s'arrête là. On ne doit pas y chercher les interrelations rigoureuses qu'on peut attendre d'un modèle logique. (Cf. schéma 1)

SCHEMA 1 - L'ARC



Sur le plan horizontal, l'objectif se décompose entre un (ou des) agent(s) Ⓐ ; un ensemble d'effets projetés (EP) ; et un objet visé Ⓞ.

Sur le plan vertical (les deux extrémités de l'ARC), se trouvent, en haut, les valeurs Ⓥ, en bas, les moyens Ⓜ, sur lesquels doit s'appuyer l'activité objectivante pour s'élaborer et se réaliser. Le travail d'articulation du plan vertical et du plan horizontal est l'oeuvre, du côté des valeurs, de la planification stratégique, du côté des moyens de la planification tactique**.

---

* M. Béliveau, M. Charlebois, M. Delorme, M. Maletto, P. Renaud.
** Cf. François Hetman, <u>le langage de la prévision</u>, Paris, SEDEIS 1969, p. 164.

L'ensemble d'effets projetés ne se définira adéquatement et n'atteindra l'objet visé que si l'agent le place à égale distance des valeurs et des moyens: trop s'approcher des valeurs, c'est viser trop haut; trop s'approcher des moyens, c'est viser trop bas.

Notre travail demeurera analytique et ponctuel dans le sens où, pour chaque texte, dans la mesure où ils sont explicites, nous dégagerons les cinq éléments que nous avons isolés dans l'ensemble objectivant: agents, effets projetés, objet visé, valeurs, moyens. Nous ne déterminerons pas comment ces éléments sont apparus (démarche de planification), ni quelle a été leur fortune (démarche d'opérationnalisation). La description de ces deux démarches nous aurait demandé du temps et des moyens autres que ceux dont nous disposions.

Nous avons vu, très schématiquement comment, les cinq éléments de l'activité objectivante s'articulent entre eux. Il reste à montrer comment chacun d'eux est relié à la réalité externe à l'ensemble qu'ils constituent:

. celui qui formule des objectifs opérationnalisables n'est pas isolé sur une île déserte, il appartient à un groupe plus ou moins structuré en vue de l'action;

. l'objet visé appartient à un environnement spécifique;

. les valeurs s'enracinent dans tout un système symbolique plus ou moins loin de l'action;

. les moyens appartiennent aussi à d'autres ensembles qui ont leurs contraintes.

Pour chacun de ces éléments, nous allons dégager quelques types d'appartenance possibles. Ces types nous fourniront les catégories pour analyser les textes.

2.11 Les agents d'objectivation

Pour les situer, nous allons être obligés d'exposer rapidement deux types extrêmes d'ensemble opérationnel, car les agents d'objectivation diffèrent suivant l'ensemble opérationnel auquel ils appartiennent.

Par ensemble opérationnel, nous entendons un groupe de personnes structuré en vue d'une action; c'est l'action qui spécifie le groupe dont la dimension, la structuration, l'institutionnalisation peuvent varier.

2.111 Deux types d'ensemble opérationnel

En plus de l'activité objectivante, tout ensemble opérationnel comprend d'autres activités: d'information, de gestion, d'organisation, de production ... Ces activités peuvent se regrouper de différentes façons; nous choisirons deux regroupements possibles, des regroupements en processus et des regroupements en système:

. les processus représentent une combinaison des activités en des ensembles d'ordre dynamique

En reprenant la classification de Ansolf* remaniée par M. Siccard-Alliot**, nous distinguerons:

1- des processus de décision regroupant des activités de diagnostic, de pronostic, de choix, d'exécution et de correction;

---

* Ansolf, Corporate Strategy, New-York, McGraw Hill, 1965.
** E. Siccard-Alliot, Système d'information et de décision et processus éducatif, fév. 1971, Document polycopié du ministère français de l'Education nationale.

2- <u>des processus d'administration</u> regroupant des activités de gestion et de développement des ressources;
3- <u>des processus d'opérationnalisation</u> regroupant des activités chargées de transformer les ressources en service;
4- <u>des processus de production</u> regroupant des activités liées à l'utilisation de ces services.

. <u>mais ces activités peuvent se classifier aussi par une de leurs composantes, dans des sous-ensembles d'ordre plus statique que nous appellerons systèmes</u>.

Par exemple, si l'on classifie les activités par le biais de ceux qui les accomplissent, celles-ci peuvent dépendre de différents systèmes organisationnels qui regroupent ces agents.
Souvent le regroupement des activités par processus et par système organisationnels coïncide; ce qui donne, par exemple, pour une institution éducative type, si on reconnaît que la production c'est la formation, le tableau suivant:

TABLEAU 1

ARTICULATION DES PROCESSUS ET DES SYSTEMES ORGANISATIONNELS DANS UNE INSTITUTION EDUCATIVE TYPE

PROCESSUS	SYSTEME ORGANISATIONNEL
. De décision	. "La" direction
. D'administration	. Le corps des administrateurs
. D'opérationnalisation*	. Le personnel des services aux étudiants*
. De formation	. Les professeurs Les étudiants

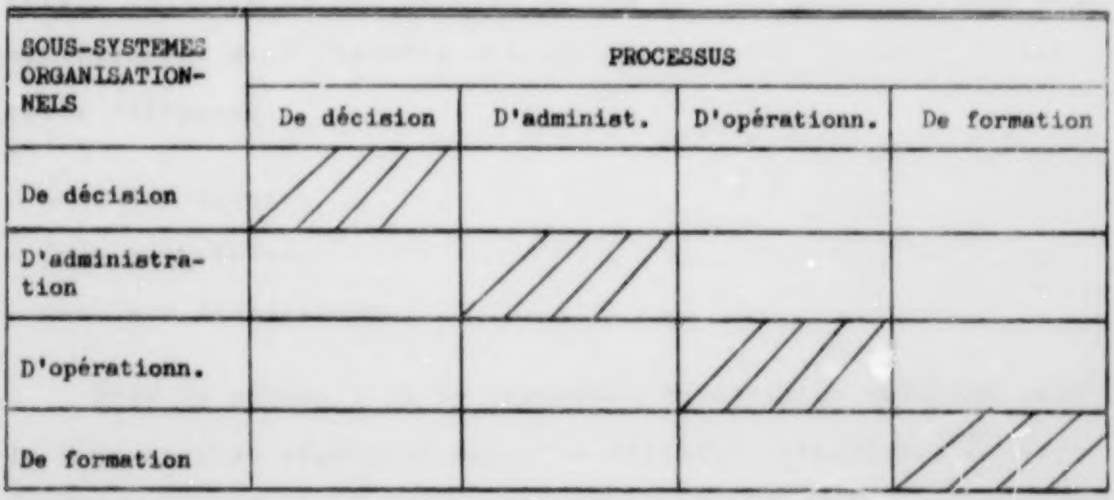
* Dans l'éducation des adultes où les ressources sont encore peu transformées en services, le corps des opérationnels est à la fois plus nombreux et moins structuré en système organisationnel. Leur importance pour redéfinir l'articulation des différents systèmes avec les différents processus nous paraît d'autant plus grande.

Mais ce recouvrement des processus par les systèmes n'est qu'une combinaison possible. Elle n'épuise pas les autres. Pour mieux s'en rendre compte nous allons la visualiser ainsi que son extrême:

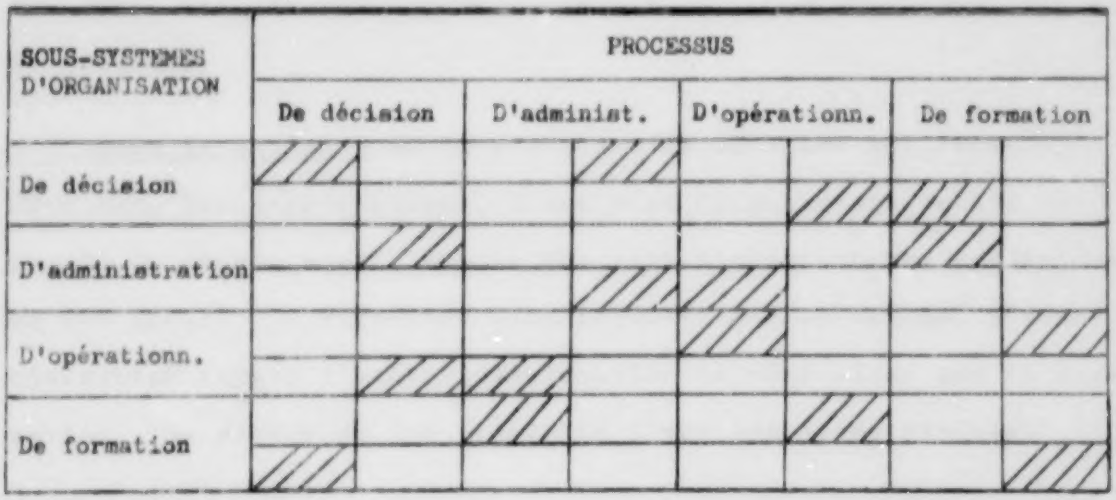
Le schéma 2 où système et processus coïncident parfaitement, visualise un ensemble opérationnel simple mais compartimenté et étagé: chaque processus est exercé par un seul système social et chaque système est unidimensionnel dans la mesure où il n'exerce qu'un seul processus.

Le schéma 3 par contre, où système et processus ne coïncident pas, visualise un ensemble opérationnel complexe, à responsabilité partagée, qui trouve son unité par la somme de ces éléments.

SCHEMA 2 - ENSEMBLE OPERATIONNEL OU PROCESSUS ET SYSTEME COINCIDENT



SCHEMA 3 - ENSEMBLE OPERATIONNEL OU PROCESSUS ET SYSTEME NE COINCIDENT PAS



2.112 Nature des agents de l'activité objectivante selon les types d'ensemble opérationnel

L'activité objectivante se rattache le plus étroitement au processus décisionnel. En effet, c'est elle qui indique à l'ensemble opérationnel la nature des effets à produire, où et quand. C'est donc elle qui donne un sens à l'ensemble et ce sens relève en définitive d'un choix, donc d'une décision. Selon que le processus décisionnel est partagé ou non par les sous-systèmes organisationnels de l'ensemble opérationnel, cette activité objectivante différera:

. dans ses agents,

. dans ses cibles,

. dans son déroulement.

Dans le schéma 2 où le processus de décision coïncide avec le sous-système organisationnel de décision, l'activité objectivante appartient à ce seul sous-système: les objectifs sont fixés par les agents d'un seul sous-système, les autres sous-systèmes étant chargés uniquement d'administrer, d'opérationnaliser et de produire.

Dans le schéma 3 où le processus de décision est réparti dans tous les sous-systèmes, l'activité objectivante relève en partie de chaque agent, quelle que soit l'appartenance systémique de cet agent: la direction peut formuler des objectifs, l'administration aussi, l'opérationnalisation de même ainsi que la formation. La nature de ces objectifs n'est pas prédéterminée.

Mais des problèmes qui sont ignorés dans le fonctionnement de l'activité objectivante de l'ensemble visualisé par le schéma 2, surgissent dans cet ensemble: le principal étant un problème d'articulation de ces objectifs issus d'agents appartenant à des sous-systèmes différents.

Dans ce schéma, comme tout le système est décisionnel, nous remplacerons le sous-système décision par l'appellation sous-système stratégique; la fonction de ce sous-système étant entre autres, d'articuler les objectifs formulés par les autres sous-systèmes, en fonction de l'ensemble mais aussi en fonction de l'environnement.

2.12 Les objets visés (ou cible)

A la suite de J. J. Noreau, R. Tessier et B. Tremblay*, nous avons défini un objectif comme *"un ensemble d'effets projetés par un agent sur un environnement donné"*. Or, ces effets projetés, pour être projetables, *"concernent très rarement la totalité de l'environnement. On travaille presque toujours sur un ou des aspects de l'environnement"*. Pour situer les objets visés par un objectif opérationnalisable, nous allons nous servir de deux classifications: la première reprend celle des auteurs précités et concerne des aspects ou dimension d'un environnement sans préjuger de la structuration de cet environnement; la seconde concerne le type de structuration auquel appartient cet aspect ou cette dimension de l'environnement.

---

* J. J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay, op. cité, p. 92.

2.121 Les différents aspects d'un environnement

Noreau, Tessier, Tremblay distinguent dans l'environnement six principaux aspects:

- . les acteurs avec les dimensions de leur vie psychique: habitude, attitude, connaissance, etc...;
- . la culture: que l'on peut définir comme le système symbolique de l'environnement;
- . la technologie: ensemble des outils, techniques et méthodes prolongeant l'activité de l'homme;
- . les structures: forme la plus stable de interactions à l'intérieur d'un environnement. Cette forme peut avoir des caractères topologiques (elle indique la position de ces éléments), fonctionnels (elle indique leur rôle) et légaux (elle les institutionnalise);
- . les procédures: ensemble des règles contrôlant l'interaction des éléments;
- . les processus: ensemble dynamique des interactions.

Les objectifs peuvent viser l'un ou l'autre de ces aspects, ou l'un après l'autre. Pour tenir compte de ces différentes visées, les auteurs introduisent les notions de point d'entrée et de point d'arrivée des objectifs. Par exemple, on peut viser la technologie comme point d'entrée avec l'intention d'avoir un impact sur les structures (point d'arrivée). Les auteurs sortent un certain nombre de catégories d'analyse qui nous semblent précieuses. Nous ne les exposerons pas ici mais les utiliserons au besoin.

2.122 Les différents types de structuration d'un environnement

L'aspect visé peut se rattacher

1- à l'environnement "at large", sans spécification d'aucune sorte: la culture, la technologie peuvent être visées en général;

2- à plusieurs ensembles opérationnels de l'environnement: par exemple, un objectif peut viser les adultes d'une entreprise, d'un hôpital et d'une association;

3- à un seul ensemble opérationnel: l'objectif est de changer les structures de telle école.

2.13 Les valeurs

L'Opération Départ Montréal souligne le caractère équivoque du vocabulaire utilisé pour parler de la dimension axiologique de l'éducation*: objectif, but, mission, finalité sont souvent employés les uns pour les autres. Pour situer rapidement ces termes, nous reprenons le travail que des planificateurs ont effectué pour clarifier cette dimension des valeurs. Ils distinguent entre finalité, but, objectif et ils ressortent leurs caractéristiques et leur interrelations. Ne faisant pas oeuvre de planification mais d'analyse, nous mentionnons seulement les caractéristiques de ces trois termes dans le tableau suivant**.

---

* Rapport final, livre V, p. 73.
** G. D'Aumale, La Programmation des décisions, Paris, P.U.F., 1968.

TABLEAU 2

CARACTERES DES FINALITES, DES BUTS ET DES OBJECTIFS

	Finalité		But (ou mission)		Objectif
Caractères	.permanent .philosophique (à la limite des politiques	→	.semi-permanent .politique .qualitatif	→	.adaptatif .politico-technocratique .quantitatif

Il ne faut pas durcir ces caractéristiques mais les considérer comme des points de repère sur un continuum: une extrémité représentant des valeurs détachées de tout contexte spatio-temporel; l'autre extrémité, au contraire, les représentant très liées à une action et à une situation précises. Selon ces critères, les trois termes ci-dessus pourraient être classés ainsi:

. finalité = principes;

. but = principes traduits en terme d'action;

. objectif = principes traduits en termes d'action et de situation dans le temps et dans l'espace.

2.14 Les moyens

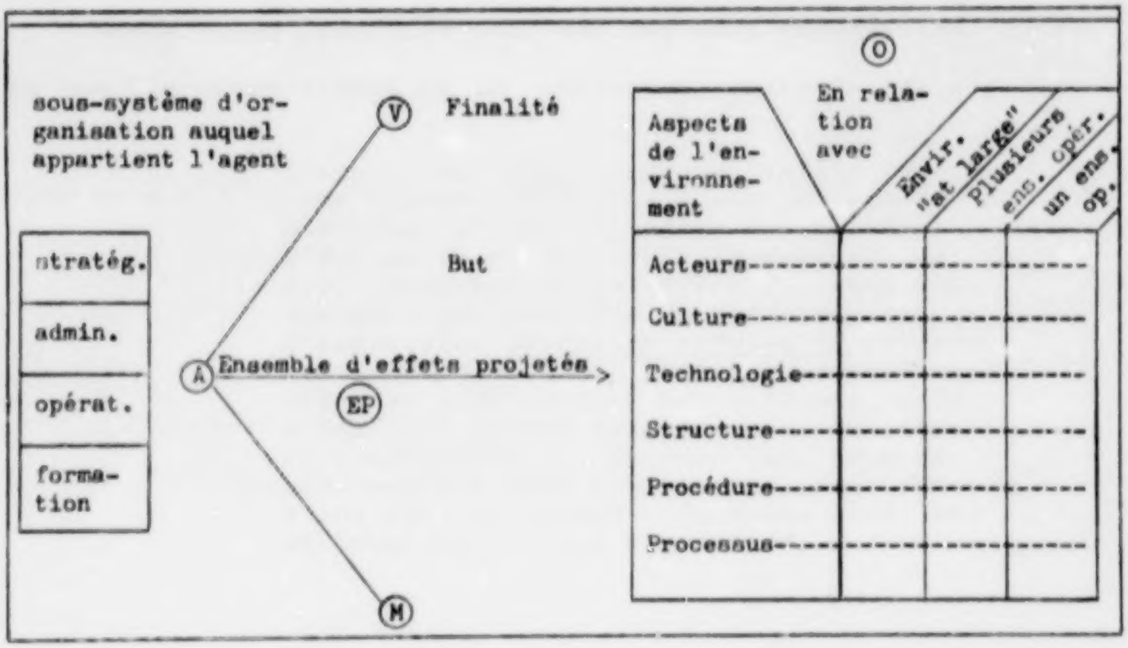
Un objectif opérationnalisable doit non seulement s'articuler avec des agents, des cibles, des valeurs mais aussi avec des moyens. Noreau, Tessier, Tremblay fournissent des catégories

d'analyse pour saisir les interactions moyens-objectifs (cf. op. cité, p. 107). Nous ne pousserons pas l'analyse de ces interactions mais mentionnerons seulement si la formulation des objectifs s'accompagne ou non de celle des moyens, condition essentielle pour que l'objectif soit opérationnalisable.

2.15 Représentation de l'articulation des différents éléments d'un objectif opérationnalisable

Selon le schéma de l'ARC présenté au début, ces développements concernant les éléments de l'activité objectivante, peuvent être synthétisés de la façon suivante:

SCHEMA 4 - REPRESENTATION SELON L'ARC DES DIFFERENTS ELEMENTS D'UN OBJECTIF OPERATIONNALISABLE



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

2.2

UNE PROBLEMATIQUE OPERATIONNELLE D'EDUCATION PERMANENTE

Après avoir explicité les différents éléments d'un objectif opérationnalisable, il est nécessaire d'expliciter ce que nous entendons par éducation permanente. Nous allons d'abord montrer les liens que nous lui voyons avec l'éducation des adultes puis, comment l'activité objectivante peut se situer dans une problématique opérationnelle d'éducation permanente.

2.21 Education permanente - éducation des adultes

Après avoir longtemps confondu les deux expressions, il est de bon ton actuellement de les dissocier, voire de les opposer:

> *"l'expression éducation des adultes fait le plus souvent référence à une "clientèle d'étudiants" définie selon des critères d'âge et de statut socio-économique; de soi, l'expression ne réfère à aucune philosophie particulière de l'éducation. L'expression éducation permanente renvoie habituellement à une philosophie particulière de l'éducation; par ailleurs, elle n'implique aucune catégorie particulière de s'éduquants... Aujourd'hui, nous disons que ces deux expressions, pour nous, n'ont rien de commun - du moins dans leur utilisation la plus courante*".*

---

* Opération Départ Montréal, op. cité. Livre V, p. 69.

Si cette affirmation est exacte d'un point de vue linguistique, elle l'est moins d'un point de vue praxis éducative. En effet, ces deux réalités sont historiquement et géographiquement étroitement liées; et si une problématique opérationnelle d'éducation permanente peut actuellement s'ébaucher c'est bien grâce à l'éducation des adultes.

> *"Dès que l'éducation des adultes a cessé d'être marginale pour atteindre des masses plus considérables d'individus répartis dans toutes les régions du Québec, dans un nombre croissant d'occupations et de différents âges, elle s'est immédiatement heurtée à des problèmes que l'on était peu habitué à rencontrer dans le champ de l'éducation... recyclage des travailleurs, politique de main-d'oeuvre, bureaux de placement, allocations d'études, développement industriel et agricole; ... la situation d'étudiant adulte est autrement plus complexe que celle d'un jeune qui n'a pour ainsi dire que commencé à entrer dans l'ensemble de ce réseau de relations sociales*".*

Ces problèmes et cette situation que l'importance quantitative de l'éducation des adultes a introduit dans le système éducatif, ont contribué énormément à problématiser tous les éléments institutionnels d'un système d'éducation temporaire, "préparatoire à la vie". Aucun de ces éléments ne va plus de soi. L'éducation permanente peut être vue comme un essai de restructuration de ces éléments et d'autres nouveaux dans un nouvel ensemble.

---

* Opération Départ Province, op. cité, p. 479.

Nous appellerons ce nouvel ensemble une problématique, car:

1- il s'agit d'une combinaison d'éléments structurés selon un nouveau "design". C'est le sens que Bachelard voulait donner à ce substantif qu'il a créé pour nommer l'unification d'un certain nombre de problèmes - "un corps de problèmes" - dans un ensemble*.

L'éducation permanente ne peut se définir d'une façon ponctuelle par la présence ou non d'un élément: il ne suffit pas d'avoir des objectifs d'éducation permanente, encore faut-il qu'ils s'enracinent dans des finalités, des moyens, des acteurs et des visées appropriées.

2- la seconde raison pour appeler ce nouvel ensemble une problématique, c'est qu'il demeure hypothétique. Nous renvoyons là, à la signification de l'objectif - quelque chose est problématique - qui demeure connotée dans le substantif "une problématique". L'éducation permanente - au moins dans les pays occidentaux - n'est encore réalisée nulle part: les nouveaux assemblages éducatifs construits demeurent encore à l'état d'hypothèse.

Nous nous placerons donc dans une problématique d'éducation permanente intéressant au départ la population adulte mais aussi jeune et moins jeune (les vieillards).

2.22 Une problématique opérationnelle d'éducation permanente

Il faut maintenant préciser à quelle problématique d'éducation permanente nous entendons nous référer.

Devant dégager de la littérature des objectifs opérationnalisables en éducation permanente, nous ne nous référerons pas à une problématique purement formelle qui combine selon un nouveau "de-

---

* Dominique Lecourt, L'épistémologie historique de G. Bachelard, Paris, J. Vrin, 1969.

sign" un ensemble de propositions*. Nous nous référerons à une problématique opérationnelle qui essaie d'articuler des éléments en vue de l'action. Plus précisément étant donné notre mandat, nous nous référerons à une problématique opérationnelle de l'activité objectivante en éducation permanente: qui objective quoi, en vue de quoi, selon quelles valeurs et avec quels moyens.

Pour analyser ces éléments, nous nous servirons du modèle analogique proposé à la fin de la partie sur l'activité objectivante. En fonction de nos valeurs personnelles, nous pensons que dans une problématique opérationnelle d'éducation permanente, chaque agent, quel que soit son système organisationnel d'appartenance, peut formuler des objectifs. Nous nous situons donc dans la perspective du schéma 3 de l'ensemble opérationnel où le processus de décision est partagé par tous les sous-systèmes. Il reste à déterminer si, en fait, ce type de formulation existe, ce qu'il vise, ses valeurs, ses moyens et son articulation.

---

* Comme exemple de problématique formelle très développée, au moins pour le couple s'éduquant - environnement, nous renvoyons au modèle d'éducation permanente proposé par l'Opération Départ Montréal dans son livre II.

2.3
DETERMINATION DES TEXTES A ANALYSER

La détermination de la façon dont allaient être analysés les objectifs formulés dans les textes d'éducation permanente ne détermine pas quels textes sont à analyser. Le mandat mentionnait parmi *"les nombreux rapports existant sur l'éducation permanente*"* quelques-uns de ceux-ci: *"Sésame, Multi-Média, Conseil supérieur de l'Education, ICEA, Opération Départ Montréal"*. Ces rapports mentionnés "entre autres" ont été vus comme cités à titre indicatif. D'autre part, même si en final ces rapports étaient pris comme rapports privilégiés d'analyse, une opération préliminaire consistant à les situer parmi d'autres a semblé nécessaire au comité pour pouvoir en apprécier l'importance. Quelle est la place de ces rapports dans l'univers des textes sur l'éducation permanente au Québec?

Nous devrions dire dans les univers car on peut au moins en distinguer deux: un univers officiel de textes inventoriés dans des centres de documentation publics et un univers officieux de textes émis par différents groupes, groupements, institutions, textes en grande partie interne à ces groupes, très peu diffusés à l'extérieur, en tous cas pas recensés par les centres de docu-

---

* OEP (août-déc. 1971), op. cité, p. 12.

mentation publics. L'exploration de cet univers officieux nous a tentés car nous pressentions que nous avions plus de chance de trouver des objectifs opérationnels dans ces textes se situant plus près de l'action.

Cependant, un comité-terrain parallèle au comité-objectif avait déjà mission "de recueillir des données locales dans toute la province et de faire état des gestes d'éducation permanente posés quotidiennement". Explorer cet univers des textes officieux - qui fait partie des données locales - risquait de doubler en partie la démarche du comité-terrain. Aussi nous sommes-nous cantonnés à l'univers des textes "officiels" recensés dans des centres publics de documentation.

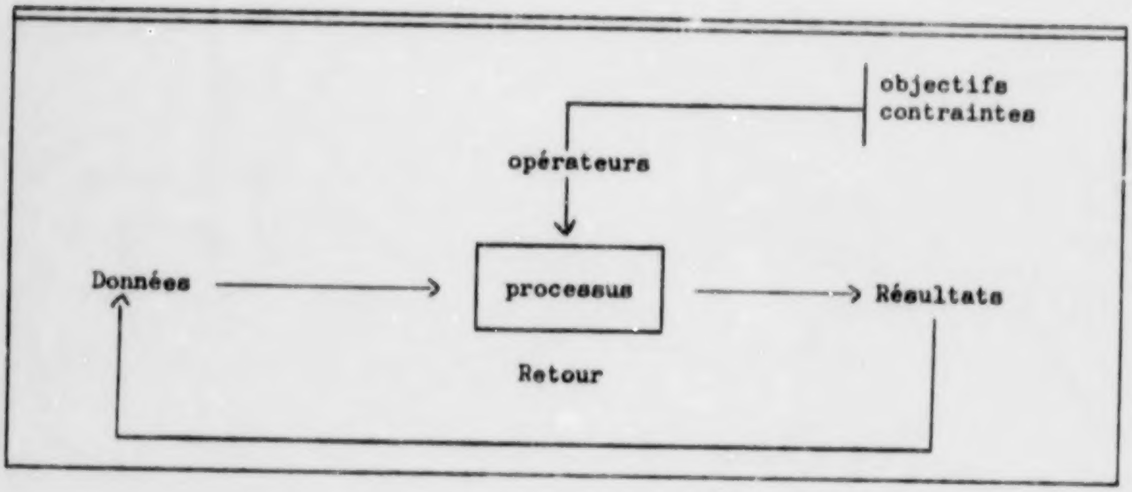
En faire un simple "listing" n'aurait pas résolu notre problème qui était de déterminer les textes les plus importants en soi et pour notre démarche. Nous avons adopté la technique du sociogramme qui permet - selon certains critères - de faire ressortir le réseau d'interrelations qui existe dans un univers.

2.4

PLAN DE LA DEMARCHE

Pour synthétiser de façon visuelle la démarche du comité, nous allons utiliser le modèle systémique suivant:

SCHEMA 5 - MODELE SYSTEMIQUE*



Tout système comporte des données d'entrées, un processus qui les traite et qui donne des résultats. Un système qui veut s'autorégler comporte des objectifs, des contraintes mais aussi un mécanisme de feed-back (retour). Du processus, peut être dégagé l'opérateur, qui pour nous est la façon dont doit s'accomplir le processus de traitement.

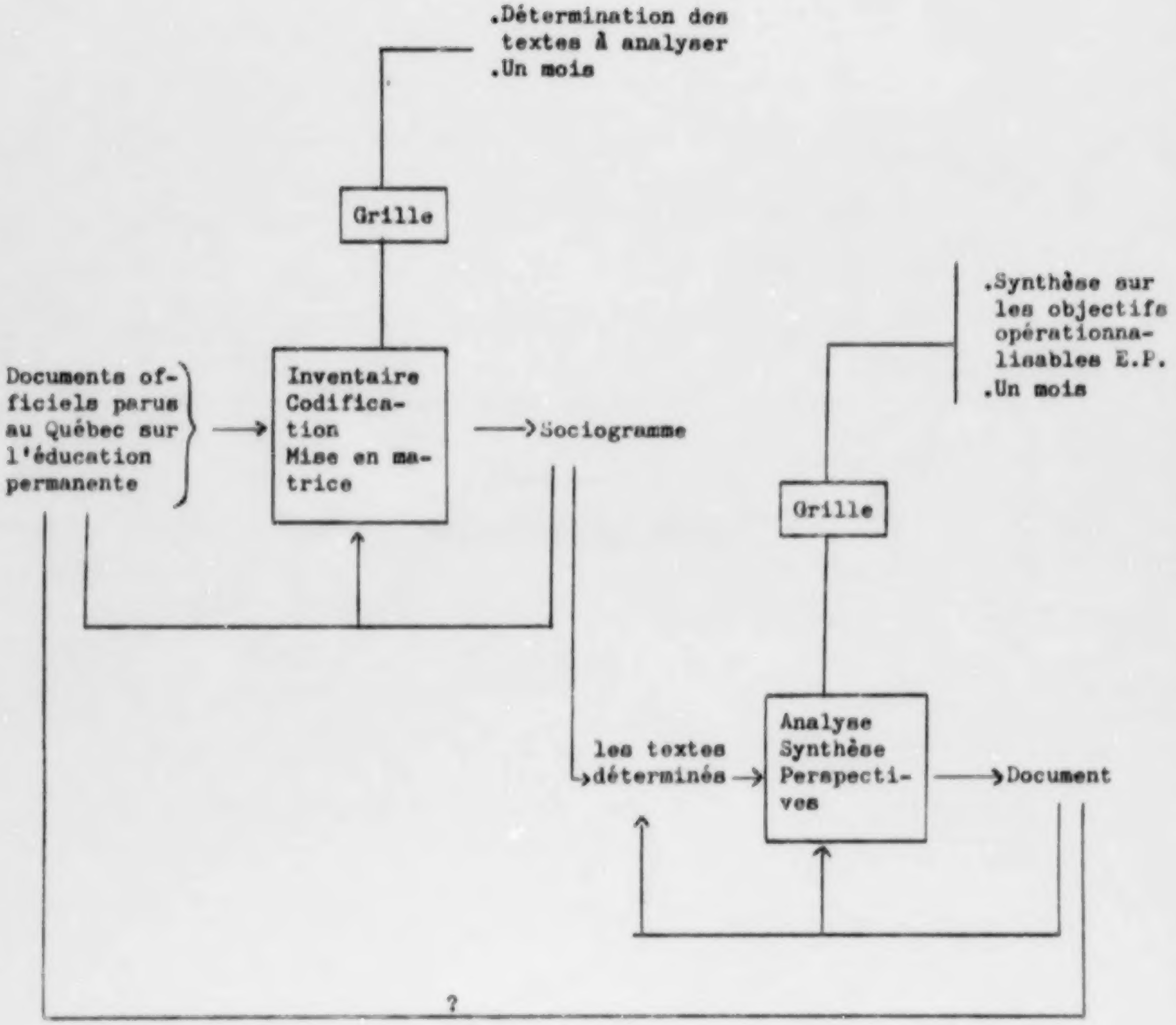
---

* Adapté de S. L. Optner, Analyse des systèmes et problèmes de gestion, Paris, Dunod, 1968.

A l'aide de ce modèle, le plan de notre démarche peut se visualiser ainsi (cf. schéma 6): en fait, la démarche articule deux sous-systèmes dont l'objectif est pour le premier, de déterminer les textes à analyser et pour le second, d'en dégager les objectifs opérationnalisables.

La suite du document donne le produit de ces deux sous-systèmes.

SCHEMA 6 - PLAN DE LA DEMARCHE DU COMITE-OBJECTIF



3ème partie

SELECTION DES TEXTES

Ce travail qui constitue la première étape de notre démarche, nous a été dicté par la difficulté de déterminer a priori les textes sur lesquels devait porter notre analyse. Comme on le rappelait plus haut, quelques suggestions de textes nous étaient faites à l'intérieur du mandat confié au comité.

Exception faite pour l'un deux, tous les rapports mentionnés provenaient du seul secteur gouvernemental et plus spécialement encore, du ministère de l'Education.

Restreindre l'éducation permanente à la dimension d'un ministère donné nous paraissant inconciliable avec la nature même de l'éducation permanente, il nous a semblé nécessaire de réaliser une sorte d'état de la question en inventoriant la littérature issue de différents secteurs de la réalité québécoise.

Cette première étape a consisté à faire le recueil des textes puis à établir une codification afin de nous permettre d'établir le sociogramme en fonction duquel nous retiendrons les textes à analyser.

3.1
RECUEIL DES TEXTES

3.11 Textes officiels - textes officieux

Nous avons eu d'abord à faire un choix entre la littérature officielle qui figure dans les centres publics de documentation et la littérature officieuse dont la diffusion est restreinte à quelques groupes, organismes et/ou institutions directement concernés.

Tout en reconnaissant à cette dernière littérature un intérêt manifeste, pour les raisons que nous mentionnions, nous avons choisi d'inventorier les textes diffusés officiellement.

Il nous est arrivé cependant, de retracer certains de ces textes officieux à travers la littérature officielle et quand il nous a été donné de retrouver le document, nous l'avons joint à notre inventaire.

3.12 Education permanente - éducation des adultes

Notre démarche s'inscrivant dans une problématique d'éducation permanente, nous avions comme principale donnée d'entrée dans les systèmes de documentation le terme "éducation permanente". Or, il s'est avéré que, même dans le système de classification

Mangue
P. 36937

depuis 1867 jusqu'à 1968.

La deuxième et principale source a été le centre de documentation de l'Institut Canadien d'Education des Adultes à Montréal (ICEA). Sous le thème éducation des adultes, nous avons recensé la majeure partie des textes diffusés officiellement au Québec.

Cependant, certains secteurs comme celui de l'économie étant très peu représentés, nous nous sommes adressés à deux organismes, spécialisés dans les actions de formation dans ce secteur, pour essayer de recenser la production documentaire.

Il s'agit d'une part, du Centre de l'Organisation Scientifique de l'Entreprise à Montréal (COSE), et du service de formation du Centre des Dirigeants d'Entreprise à Québec (CDE). En ce qui concerne le secteur des institutions privées et des universités, nous avons utilisé l'inventaire de la recherche en éducation des adultes au Canada*. Une autre source utilisée, notamment pour le secteur des associations, a été le répertoire analytique de l'Université Laval.

Pour ce qui est des mass média, nous n'avons pu trouver aucune source de documentation suffisamment organisée pour nous permettre de recouvrir tout le champ de ce secteur. Ça et là, nous avons rencontré des embryons d'organisation. Le Devoir a, par exemple, un index analytique par sujets depuis 1966. Ailleurs,

---

* "La recherche académique et non académique en éducation des adultes au Canada", publication conjointe Ontario Institute of Sciences of Education (OISE), Canadian Association of Adult Education (CAAE), ICEA, Université de Montréal, Département d'Andragogie.

il aurait fallu entrer directement dans les archives des organismes, ce que nous ne pouvions guère faire avec les ressources dont nous pouvions disposer. Aussi, avons-nous dû renoncer à faire ce travail d'inventaire dans le secteur des mass média, tout en ayant présent à l'esprit que c'était un des secteurs les plus importants au point de vue de la production ou de la diffusion des messages en ce qui a trait à l'éducation permanente.

3.2

CODIFICATION DES TEXTES

Une fois ce travail de recueil terminé, nous étions en présence d'une liste de documents, relativement fournie, de quelque deux cents documents dont la majeure partie provenait des fichiers du centre de documentation de l'ICEA.

Une première opération a consisté à sortir ces textes afin d'identifier plus finement le secteur de provenance du document et le type de document.

A la suite de ce travail, a succédé une phase de lecture et d'analyse où il s'agissait, d'une part, de dégager les finalités, les buts ou les objectifs contenus dans le document et d'autre part, de repérer les références explicites que chaque texte pouvait faire vis-à-vis d'autres textes.

3.21 Les cinq secteurs et sous-secteurs

Bien que le secteur des mass média ait dû être écarté, faute de source documentaire fiable, on l'a fait entrer dans l'étape de codification, en faisant l'hypothèse que certains documents feraient référence à des documents issus de ce secteur et qu'il y aurait lieu alors de codifier ces documents.

Les cinq secteurs et les sous-secteurs qui s'y rattachent sont représentés dans le tableau suivant (cf. tableau 3).

3.22 **Les types de documents**

Chaque document étant identifié numériquement sous l'aspect du secteur et du sous-secteur, un troisième indice numérique nous permettait de savoir de quel type de document nous avions affaire. Il pouvait s'agir

1- d'un rapport annuel;

2- d'un rapport spécial, réalisé par un comité d'étude ou de travail, ou encore élaboré à la suite d'un colloque ou d'un symposium;

3- de périodiques ou de bulletins d'information;

4- de législation;

5- de publications des services, des bureaux, départements, facultés, offices;

6- de publications diverses: manuels, livres, répertoires;

7- d'articles et documents spéciaux: discours, allocutions, correspondances, éditorial, etc...

8- de mémoires;

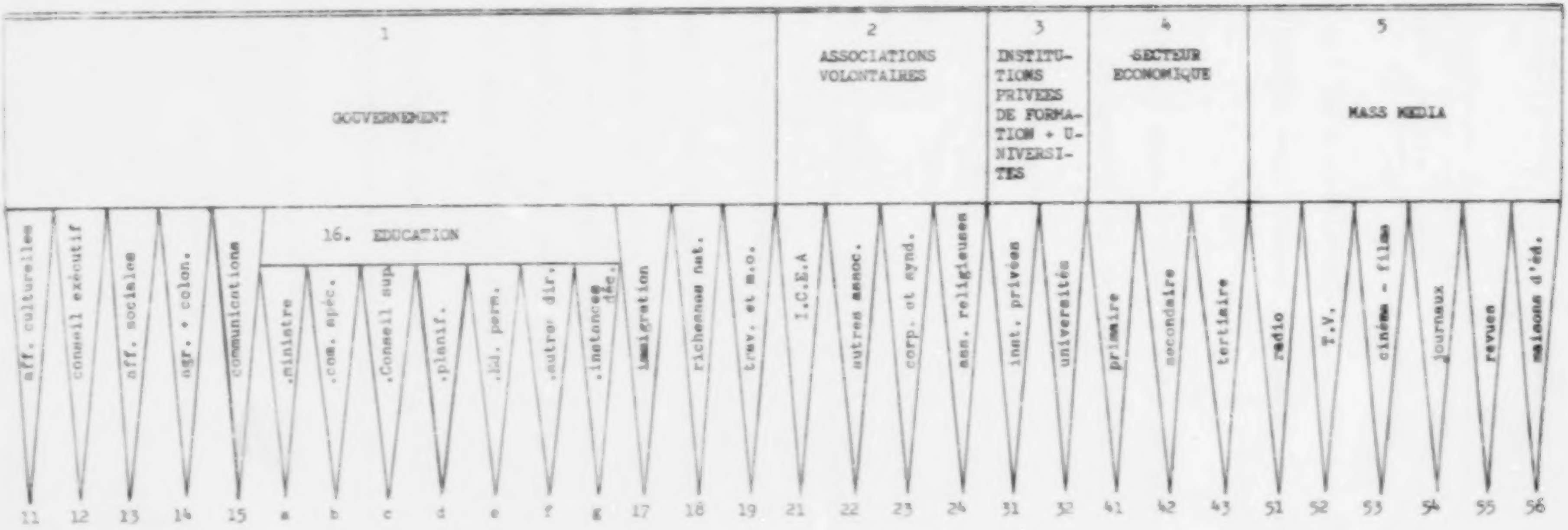
9- programmes d'activités.

Il nous est apparu, à la suite du travail précédent de lecture et de première analyse, qu'il fallait éliminer certains documents dont l'information était trop ponctuelle pour pouvoir être traitée plus finement. Aussi, tout ce qui pouvait être périodiques ou programmes d'activités a-t-il été éliminé. De ce fait, des documents comme Hebdo-Education, Education Québec, Technique, etc... ont été écartés, ce qui a réduit le volume global de documents à cent soixante-dix-huit.

TABLEAU 3

SECTEURS ET SOUS-SECTEURS DE PRODUCTION DE DOCUMENTS SUR

"L'EDUCATION PERMANENTE" AU QUEBEC



3.23 Relevé des références et des finalités, buts et objectifs contenus dans chaque texte

Tout le travail de codification s'est effectué sur fiches, une fiche étant établie pour chaque document que nous avions en main.

Pour chaque fiche, nous avions, à côté du titre du document et de la source de documentation utilisée, six autres indices:

. l'année de parution du document;

. le secteur de provenance;

. le sous-secteur;

. le type de document;

. les finalités, les buts ou les objectifs contenus dans le texte;

. les références à d'autres documents.

Afin de ne pas encombrer la fiche, nous avons figuré par trois symboles correspondants les finalités, les buts et les objectifs lorsqu'ils se dégageaient d'un texte. Pour les finalités, c'est le cercle ○ qui les identifie alors que pour les buts, c'est le carré □ et pour les objectifs c'est le triangle △.

Quant aux références, on les notait de façon aussi exacte que possible de façon à retracer facilement les documents cités.

Parmi ces références, nous avons rencontré un certain nombre de documents officieux que nous avions écartés au départ de notre travail d'inventaire. Cependant, nous avons fait exception pour deux d'entre eux, en raison de l'influence de ces deux derniers

textes sur "l'éducation permanente" au Québec. Il s'agit, en l'occurrence, d'un texte qui fait part des "réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP*" et du rapport de l'Opération Départ Montréal**.

---

* F. Jolicoeur, Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP, texte préparatoire à la réunion des professionnels de la DGEP, 17 décembre 1968.

** Rapport final de l'Opération Départ Montréal, 5 volumes, mai 1971.

3.3
CONSTRUCTION DU SOCIOGRAMME

Afin de découvrir dans cet univers de texte les relations ou les influences qu'entretiennent certains secteurs de production avec d'autres, nous avons procédé à une analyse relationnelle en établissant, à partir des références citées à l'intérieur de chaque document, une matrice d'interrelations.

Nous avons adapté à nos propres besoins, les techniques sociométriques afin de représenter graphiquement les relations entre les textes d'un même secteur et entre les textes appartenant à des secteurs différents.

3.31 Etablissement de la matrice

Pour enregistrer les références fournies par chaque document, on a établi un tableau à double entrée fait d'autant de lignes et d'autant de colonnes qu'il y a de documents recensés: à chaque document correspondent donc une ligne et une colonne. Sur la ligne, sont marquées les références qu'il émet vis-à-vis d'autres textes, sur la colonne, les choix qu'il reçoit.

Cette matrice a constitué la base de l'élaboration du sociogramme, notamment en nous fournissant, sous une forme quantitative simple, les fréquences de choix et d'émission pour l'ensemble des textes.

3.32 Construction du sociogramme

Nous avons choisi la figure de la cible parce qu'elle nous permettait de mieux faire ressortir la présence des divers éléments qui entraient dans la construction du sociogramme.

Cette cible se répartit en trois grandes zones concentriques: la couronne périphérique regroupe tous les textes isolés, c'est-à-dire les textes qui ne reçoivent ou n'émettent aucun choix; le second anneau reçoit les textes qui sont seulement, émetteurs; le centre de la cible recueille tous les autres textes récepteurs.

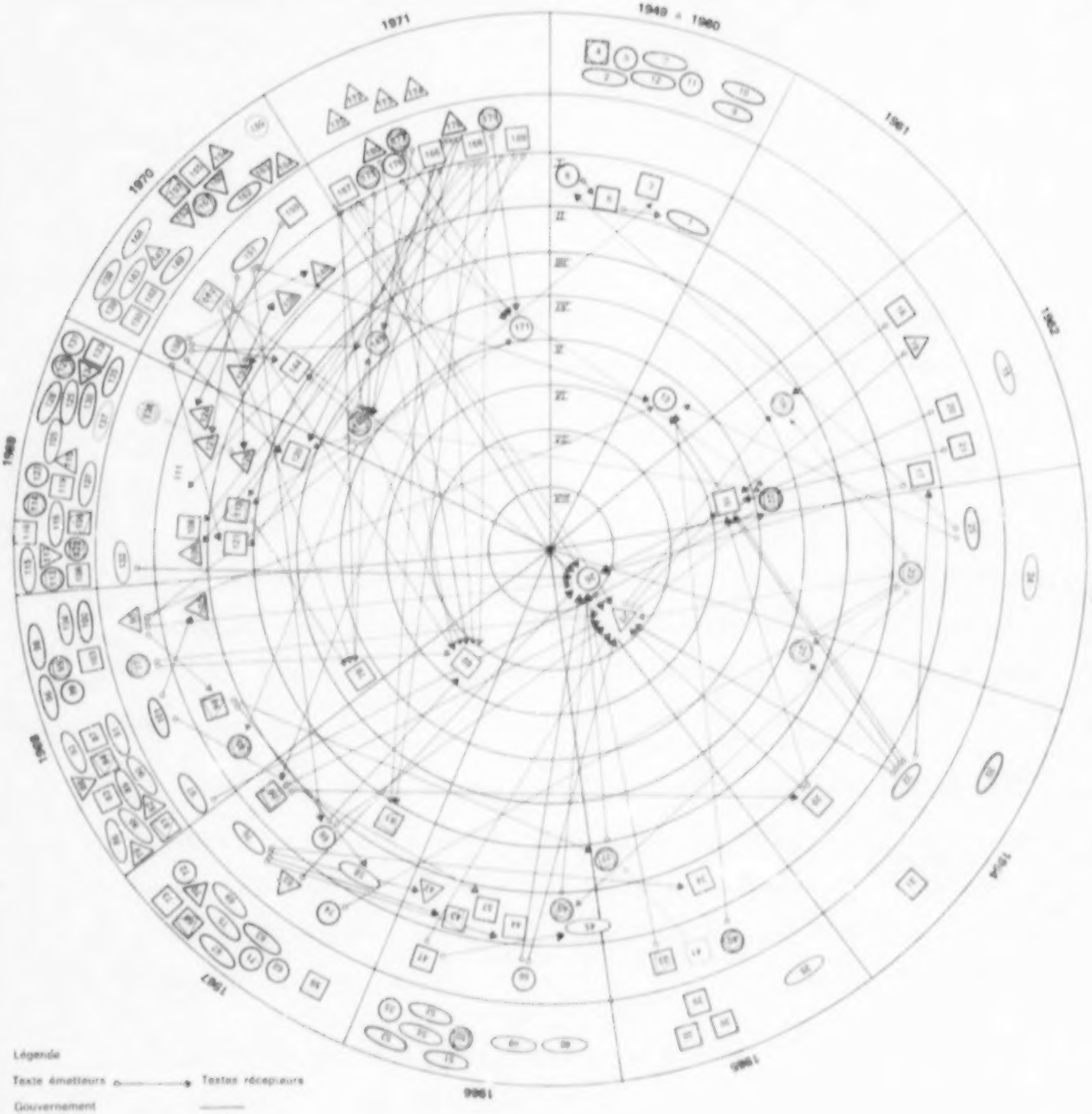
Le centre de la cible a été découpé en huit zones concentriques qui correspondent aux fréquences de choix dont les textes récepteurs ont été l'objet, les fréquences les plus élevées étant placées au centre de la cible.

On a placé les textes à l'intérieur de la cible suivant leur fréquence de réception en les faisant figurer par leur numéro et le symbole représentatif des finalités et/ou des buts et/ou des objectifs qu'ils contenaient. Certains textes ne comportant aucun de ces critères, on a entouré le numéro qui les identifie sur le sociogramme, par un ovale. Enfin, on a établi les relations entre les textes par des flèches dirigées dans le sens émetteur-récepteur. Selon l'origine de production du document, on a figuré le secteur de provenance par une couleur différente (cf. sociogramme p. 48).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

Afin de respecter l'ordre chronologique des documents figurant sur le sociogramme, on a partagé la cible par des rayons en secteurs circulaires: chaque secteur correspond à une année, excepté pour le premier secteur qui regroupe les années 1949 à 1960.

SOCIOGRAMME DES TEXTES RECENSÉS SUR "L'ÉDUCATION PERMANENTE" ET PARUS AU QUÉBEC DEPUIS 1949.



Légende

Texte émetteurs ———● Textes récepteurs

Gouvernement
Associations
Institutions et Universités
Industrie — Entreprise
Mass Media

○ Textes porteurs de finalités

□ Textes porteurs de buts

△ Textes porteurs d'objectifs

⬭ Autres textes

de I à VIII échelle de fréquence de choix des textes cités.

3.4

TEXTES RETENUS ET ANALYSES

Nous allons faire une lecture rapide du sociogramme, puis nous ressortirons les textes retenus pour l'analyse et nous en ferons une première analyse globale.

3.41 Lecture du sociogramme

Nous ne ferons pas une lecture systématique du sociogramme, cependant nous relèverons quelques phénomènes qui traduisent assez bien l'évolution qu'a suivie "l'éducation permanente" au Québec.

Il est intéressant de noter, en effet, l'évolution des différents secteurs. Jusqu'en 1964, le secteur gouvernemental est peu représenté et c'est le secteur des associations, avec l'Institut canadien d'éducation des adultes, qui a le leadership de l'éducation permanente.

Avec la parution du rapport Parent, et des comités d'étude sur l'éducation des adultes, et sur les loisirs et les sports, le futur ministère de l'Education affirme la poussée qui se fait vers l'éducation permanente.

A partir de 1963, le secteur des institutions privées et des universités commence à produire un certain nombre de documents, de façon plus ou moins régulière.

Le quatrième secteur est très faiblement représenté et de façon aléatoire. Quant au cinquième secteur, un document ressort de façon assez nette et qui rappelle assez bien l'influence de Cité Libre sur le milieu de cette époque.

Sur les cent quatre-vingts documents qui figurent sur le sociogramme, le quart demeure des textes isolés. Quand il s'agit de documents qui traitent d'aspects très spécifiques d'éducation des adultes, cela étonne moins que lorsqu'il s'agit de textes plus importants qui énoncent des finalités et/ou des buts et/ou des objectifs.

Le secteur gouvernemental apparaît être le plus fortement représenté parmi les textes isolés, ce qui laisse entrevoir tout le problème de la publication et de la diffusion des documents.

3.42 Textes retenus et analysés

Sur les quatre-vingts textes qui entretiennent des relations entre eux, il apparaît que les liaisons ne sont pas de même nature et que certains textes, tout en représentant une importance très réelle, n'ont pas ce caractère d'expansivité que peuvent avoir d'autres textes.

Les relations sont établies en dyades, en triades mais il y a peu de textes situés en constellation comme le sont le rapport Parent ou le rapport du comité Multi-média.

Le réseau de relations autour de ces deux derniers textes est tel qu'ils forment des figures frégnantes qui retiennent le regard. C'est la raison pour laquelle nous avons arrêté notre choix aux documents qui s'inséraient dans ces deux constellations.

C'est ainsi que dix-huit textes ont été retenus. Ils proviennent tous du secteur gouvernemental, et du ministère de l'Education, ils vont de 1963 à 1971. La direction générale de l'Education permanente est au coeur de cette production, de façon plus ou moins directe, soit que certains textes soient à l'origine de sa création, soit que d'autres documents soient les prolongements de certaines de ses actions.

Le tableau 4 les présente dans l'ordre chronologique, et suivant qu'ils ont été émis par:

- une Commission royale d'enquête: le rapport Parent;
- un comité d'étude: le rapport Ryan, le rapport Lettre;
- des structures assez stables: l'ancien ministère de la Jeunesse: discours de P.-G. Lajoie - le ministère de l'Education: Multi-Média - la DGEP: réflexions sur les objectifs, les politiques, les structures de la DGEP de F. Jolicoeur: rapport du colloque du 6 au 9 avril 1970 avec le discours d'ouverture de J. G. Vennes;
- des opérations plus mobiles;
- Départ Province et Départ Montréal: rapport synthèse et rapport final;
- Sésame: Sésame: les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre - la dynamique de groupe appliquée à une classe d'adultes et Sésame de 1967 à 1970;
- Tévec: projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean (2ème version) - rapport d'étape sur l'animation sociale - programme-cadre de la 2ème étape - deuxième congrès régional de la structure de participation - opération session d'initiation au travail en groupe - programme de récupération.

Ces dix-huit textes ont été analysés, l'exigence d'une certaine articulation dans la présentation de ces analyses dans la quatrième partie n'a pas permis d'inclure certains textes portant sur un sujet assez spécifique (certains rapports de Tévec et de Sésame).

La quatrième partie ne présente que treize textes classés de façon suivante:

- textes de structuration;
- textes de structures;
- textes d'opérations.

TABLEAU 4

DOCUMENTS RETENUS ET ANALYSES

Source d'émission	Années de parution								
	63	64	65	66	67	68	69	70	71
Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, dans la province de Québec		.Rapport Parent (Tome II) (26)							
Comité d'étude .sur l'éducation des adultes		.Rapport Ryan (28)							
.sur l'enseignement agricole			.Rapport Lettres (46)						
Structures									
.Ministère de l'Éducation (créé en 1964)	.Discours de P.Gérin Lajoie (23)							.Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines au Québec (140)	
.DGEP (créée en 1966)						.Réflexions sur les obj., les politiques, les structures de la DGEP, F. Jolicoeur (85)		.Colloque sur l'Ed. perm.: ses objectifs, son rôle, ses difficultés (145) .Discours d'ouverture du colloque des dir. d'Ed. perm. (145)	
Opérations DGEP									
.Départ								.Opération Départ: synthèse des rapports régionaux (144)	.Opération Départ Montréal rapport final (171)
.Sesame							.Les adultes à l'école apprendre à lire et apprendre à vivre (120) .Tellier Y., Robert Royer la dynamique de groupe appliquée à une classe d'adultes (121)		
.Tevec					.Projet pilote de TV éducative pour les adultes de la rég. du Sag./Lac St-Jean (60) .Rapport d'étape sur l'animation sociale (61)	.Programme de cadre de la 2e étape de l'expérience pilote de TV éducative pour les adultes de la région du Sag./Lac St-Jean (78)	.2e congrès rég. de la structure de participation (108) .Opération sessions d'initiation au travail de groupe (109) .Programme de récupération (112)		

4ème partie

ANALYSE DES TEXTES

4.1

LES TEXTES DE STRUCTURATION

(Années 1963-1966)

Les années 1963-1966 voient la parution de textes-sources, produits de commissions Royales d'enquête et de comités d'étude. Ces textes ont structuré *"la concentration des efforts et l'explosion scolaire"* qui caractérisent l'éducation des adultes des années 1960-1968, selon l'Opération Départ Province*. Revenir sur ces textes apporte des points de repères pour percevoir la dynamique de l'éducation permanente au Québec.

4.11 Discours de P. G.-Lajoie et rapport Parent

*"CE QUI INCOMBE A MON MINISTERE, EN SOMME, C'EST DE PRESIDER A L'ELABORATION ET A LA REALISATION D'UN PLAN D'EDUCATION PERMANENTE**"*.

C'est par le ministère de la Jeunesse en effet qu'ont été formés les deux comités d'étude auxquels renvoie le rapport Parent quand il aborde l'éducation permanente:

---

* Synthèse des rapports régionaux, op. cité, Tome I, p. 88. Pour une présentation historique de l'éducation des adultes au Québec de 1888 à 1968, nous renvoyons à ce rapport, pp. 79 à 139.

** Allocution de Paul Gérin-Lajoie, à l'inauguration de l'Institut coopératif Desjardins, à Lévis le 4 décembre 1963, p. 5.

> *"Le 20 février 1962, le gouvernement de la province instituait un comité d'étude sur l'éducation des adultes et un comité d'étude sur les loisirs, l'éducation physique et les sports... Nous avons pris connaissance de ces deux rapports. Nous en endossons les conclusions principales et nous ne croyons pas nécessaire de reprendre en détail les deux sujets en question*".*

Le rapport Parent se contente de souligner l'aspect nouveau de ces deux problèmes (éducation des adultes et loisirs) en les réunissant, sous l'appellation "nouvelle", éducation permanente:

> *"Nous entendons par éducation permanente un besoin et un goût plus général de perfectionnement et de culture; nous la concevons comme un service général de l'enseignement qui, non seulement offre à la population adulte toute la variété nécessaire de cours et à l'occasion de perfectionnement et de culture, mais aussi incite cette population à en profiter et vise à généraliser la préoccupation et l'habitude de l'étude chez les adultes**".*

Quant à la réalisation de l'éducation permanente, le rapport Parent la voit comme une oeuvre de longue haleine et en fait, comme un fruit de la réforme qu'il propose:

> *"Si la réforme que nous proposons pour tous les niveaux de l'enseignement doit porter des fruits, ces fruits seront des réclamations en faveur du développement de l'éducation permanente***".*

---

* Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, pp. 317 à 329.

** Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 321.

*** Idem, p. 321.

En attendant, il faut prendre des mesures d'urgence pour répondre aux besoins immédiats des générations qui ne sont pas touchées par la réforme. Le rapport Parent renvoie alors au travail du comité sur l'éducation des adultes (rapport Ryan).

4.12 Rapport Ryan

Le mandat de celui-ci était de

> 1- *"faire le relevé du travail accompli par les divers organismes publics et privés;*
> 2- *inventorier et reclassifier les besoins;*
> 3- *proposer les grandes lignes de la politique du gouvernement;*
> 4- *définir les structures d'organismes provinciaux devant régir l'éducation des adultes**".

On lui demandait donc de

> *"tracer un plan d'ensemble qui aiderait le gouvernement à développer, petit à petit, un programme d'action répondant aux services des individus et des groupes, à la mesure de ses responsabilités et de ses moyens***".

C'est ce plan d'ensemble que nous allons résumer rapidement selon notre modèle, car c'est ce plan qui a orienté en grande partie, dans les années suivantes, la politique de l'éducation des adultes au Québec. (Cf. tableau 5)

---

* Arrêté ministériel no 273, cité par le rapport, p. 4.
** Rapport du comité sur l'éducation des adultes, février 1964, p. 5.

TABLEAU 5

LES BUTS, LES AGENTS ET LES SECTEURS D'ÉDUCATION DES ADULTES SELON LE RAPPORT RYAN

(V) 11 buts (pp. 11-12)

- .conserver le meilleur des cultures traditionnelles
- .encourager les gens à favoriser l'évolution
- .développer la personnalité
- .que l'homme soit sujet et non objet
- .développer la compréhension internationale
- .remédier aux insuffisances de l'enseignement de type scolaire
- .combler le fossé entre les experts et le grand public et entre les générations successives
- .outiller les hommes et les femmes pour qu'ils jouent le rôle auquel ils aspirent
- .faire utiliser les loisirs d'une façon satisfaisante
- .faire l'éducation économique du consommateur autant que celle du producteur
- .aider les immigrants à comprendre leur nouvelle société

(A) (pp. 81-110)

- .Organismes privés
- .institutions d'enseignement
- .gouvernement

(EP) l'ensemble des recommandations

(M) (pp. 111 à 145) La politique gouvernementale

(D) (pp. 16 à 69)

- .L'éducation formelle (académique & technique)
- .L'éducation non formelle (sociale, artistique, intellectuelle, spirituelle -pour le changement social - -les cadres - l'information)

Ⓥ - Les valeurs

Pour déterminer les objectifs de l'éducation des adultes, le rapport Ryan réfère à la deuxième conférence mondiale de l'éducation des adultes, tenue à Montréal en 1960 (le caractère général et global des "objectifs" énumérés nous les font appeler plutôt buts).

Ⓐ - Ⓞ - ⒺⓅ - Les agents et les secteurs visés, les effets projetés

La poursuite de buts aussi divers exige la collaboration d'agents multiples qui se répartissent les secteurs visés pour y projeter un ensemble d'effets plus ou moins précis.

- Les organismes privés (entreprises, associations volontaires) doivent:

  1- *"toujours être considérés comme les principaux responsables de la formation générale pour le développement social, artistique, intellectuel et spirituel des adultes (59)*;*
  2- *être habilités à participer à l'élaboration des politiques générales de formation académique et professionnelle des adultes (60);*
  3- *avoir l'avantage de se grouper en conseils généraux, autour des bibliothèques publiques, pour aider à l'implantation locale et à la circulation de l'équipement culturel (61)".*

- les institutions d'enseignement se distribuent ainsi les zones de responsabilité:

  1- *"que les universités assurent la promotion culturelle des individus...; qu'elles tâchent aussi de rejoindre les éléments dynamiques dans les structures sociales, non seulement sur leur campus, mais encore*

---

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le numéro de la recommandation.

dans les sessions organisées par les groupes privés; qu'elles intensifient leurs recherches en éducation des adultes et participent activement à la mise au point d'une pédagogie particulière; qu'elles assurent enfin le perfectionnement des spécialistes de l'éducation des adultes (62);

2- *que les collèges classiques soient habilités à donner le cours du niveau collégial pour adultes; qu'ils puissent aussi mettre leur équipement culturel à la disposition des adultes et coordonner leur action avec celles des groupes privés et des bibliothèques régionales (63);*

3- *que les commissions scolaires aient comme principale tâche en éducation des adultes, d'organiser des classes de récupération académique et professionnelle, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial; que l'école devienne un centre communautaire au service de toute la population...; que les cités des jeunes deviennent des foyers d'éducation des adultes, ou suppléance des bibliothèques publiques régionales et des centres permanents d'éducation des adultes (64)".*

- le gouvernement lui est responsable de promouvoir, de coordonner et d'appuyer toutes les actions en éducation des adultes. (65, 6, 7, 8, 9):

En ce qui concerne la formation pour le changement social, le rapport Ryan distingue deux niveaux: celui *"des qualifications nécessaires aux individus pour qu'ils s'ajustent aux changements prévus dans le plan et celui des qualifications nécessaires aux collectivités pour qu'elles participent activement et positivement à la définition du plan aussi bien qu'à son exécution (44)"*, et le rapport conseille la formation d'une équipe volante de spécialistes en éducation communautaire. La création de centres universitaires de formation des cadres et des centres permanents d'éducation des adultes est recommandée pour la formation des cadres.

La subvention de recherches universitaires sur l'influence des moyens audio-visuels, la disposition d'un réseau provincial de télévision pour fins éducatives sont recommandées en ce qui concerne l'aménagement de l'information dans une perspective d'éducation des adultes.

Ⓜ - Les moyens

En ce qui concerne les structures gouvernementales à mettre en place, le rapport propose la création d'un service d'éducation des adultes, d'un bureau de liaison interdépartemental et d'un conseil consultatif de l'éducation des adultes.

Il ne nous appartient pas d'évaluer précisément l'impact que le rapport Ryan a sur les réalisatio ulterieures de l'éducation des adultes. Il nous semble cependant que beaucoup de structures actuelles proviennent des recommandations de celui-ci. Son influence au niveau des textes est manifeste par le nombre de documents se référant à lui.

4.13 Rapport du comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole, 1966 (rapport Lettre)

L'éducation des adultes était au programme du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (rapport Tremblay). Mais le rapport final laisse ce chapitre en blanc. Par contre, le rapport du comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole (le rapport Lettre) a deux courtes pages sur l'éducation permanente (pp. 107 et 108). Les deux points les plus intéressants nous semblent être:

1- celui qui aborde les agents d'éducation permanente,

2- et celui qui mentionne le genre de formation prioritaire.

- *"les activités d'éducation permanente devraient être le résultat d'un travail d'équipe auquel participent tous les intéressés:*
  - *les agriculteurs exprimant leurs besoins et s'occupant du recrutement de la clientèle;*
  - *les enseignants et les organisateurs analysant avec eux ces besoins, les traduisant en programmes et collaborant à dispenser les contenus de formation qui y sont prévus".*
- *"il importe en particulier de combler les lacunes de formation économique, entre autres, par l'organisation de cours de gestion, sans pour autant négliger les aspects techniques et sociaux".*

4.2

LES TEXTES DES STRUCTURES

(Années 1966-1967)

Un arrêté en conseil crée la DGEP le 31 mars 1966. Le Bill 21 (1967) donne aux Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP) vocation d'éducation permanente. Une lettre d'un sous-ministre adjoint intègre en 1968, la formation professionnelle des adultes aux commissions scolaires régionales (CSR)*. Quels ont été et quels sont actuellement les objectifs que poursuivent ces structures en éducation permanente et/ou éducation des adultes?

Deux textes peuvent nous aider à répondre à cette question: un texte de 1968** et un autre de 1970***. Nous verrons d'abord:

4.21 les objectifs des Services d'éducation permanente (SEP) dans les CEGEP,

4.22 les objectifs de l'éducation des adultes dans les CSR,

4.23 les objectifs de la DGEP.

---

* Lettre de Yves Martin, sous-ministre adjoint, 20 septembre 1968.

** F. Jolicoeur, Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP, texte préparatoire à la réunion des professionnels de la DGEP, 17 décembre 1968, pp. 1 et 2.

*** Rapport du colloque sur l'éducation permanente, 6 au 9 avril 1970.

4.21 **Objectifs des services d'éducation permanente dans les CEGEP**

Le document de base du colloque pour explorer cette question était l'étude exploratoire réalisée en 1970 par l'équipe de recherche de l'ICEA en collaboration avec la Fédération des CEGEP: "Problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP". Nous rappellerons seulement les conclusions de celle-ci:

> *"L'analyse comparative des objectifs visés et des objectifs poursuivis a permis de mesurer l'écart marqué entre les deux. Une partie importante des SEP voulait assouplir la question des normes "académiques", offrir une formation orientée vers le perfectionnement professionnel et viser des objectifs à court, moyen et long terme. On cherchera non pas à recruter de la clientèle, mais à répondre aux besoins de perfectionnement et de développement individuels ou collectifs à travers des activités propres à accroître la compétence ou à développer le sens critique.*
>
> *Les activités programmées de fait manifestent la réduction marquée des objectifs du départ. Réduction de l'expansion souhaitée du perfectionnement, réduction de l'ampleur de la stratégie d'éducation qui répond maintenant à des besoins à court terme, réduction enfin de l'orientation culturelle vers une éducation qui tient plus du type transmissif (récupération scolaire) que du type adaptatif. La priorité, dans bien des cas, devient la survie du service qu'il faut assurer et, en conséquence, l'orientation vers le recrutement de la clientèle...*

<u>Les objectifs</u>

> *Alors que les SEP visaient des objectifs à court, à moyen et à long terme au point de départ, nous avons vu qu'ils s'étaient en majorité repliés vers des besoins immédiats qu'on peut qualifier de "service à la population". Or, comme le précise*

*Burton Clark**, le service n'est pas un but; il n'est donc pas un objectif.*

Dans la situation d'autofinancement où ils se trouvent actuellement, la majorité des SEP, travaillent sur des objectifs à court terme, vont à la pêche pour élaborer des cours et espèrent rejoindre un nombre suffisant de personnes pour accroître les activités.

Comme des objectifs à moyen ou à long terme sont rarement définis comme critère de choix des cours, on se laisse guider par la demande individuelle provoquée par la publicité. Ce qui correspond à la politique de la moitié des SEP. Vu sous cet angle, le leadership d'un SEP se mesure à la prospérité de ses activités et à l'expansion de ses services.

Dans la mesure où des objectifs à moyen et à long terme entrent en jeu, on s'aperçoit que la politique de recrutement change et que des besoins collectifs sont pris en considération, qu'ils soient d'ordre économique ou social. C'est par exemple la politique de contacts personnels soutenus avec les entreprises et les associations professionnelles en vue de qualifier la main-d'oeuvre, sans but ultérieur, ou en vue d'un développement économique.

A ce moment, on dépasse la politique du laisser-faire et le "service à la population" prend un sens plus spécifique en termes économiques. Dans quelques cas, on posait même le problème sous l'angle du développement régional global (politique de main-d'oeuvre, participation des gens aux affaires publiques et aux décisions qui les concernent directement). Dans une telle conception, le SEP se tourne vers le milieu régional et s'axe sur lui dans le but de fournir une programmation qui tende à atteindre un objectif de cet ordre ou à prouver qu'il est inutile de pousser la formation des adultes, si elle n'est pas reliée à une politique de développement économique ou social.

---

* Cf. Burton Clark, <u>Adult Education in Transition</u>. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1968, p. 146 ss.

Certains SEP se disent ouverts à toute la population pour répondre à ses demandes. De fait, le CEGEP peut-il répondre à toutes les demandes allant dans tous les sens? La participation du milieu est souhaitable seulement si on a des buts éducatifs définis, prétend Burton Clark. Autrement, l'intégrité de l'institution est compromise par un laisser-faire généralisé qui laisse songeur sur le rôle spécifique de l'éducation des adultes.*

On constate que c'est plutôt dans les villes moyennes et les centres les plus éloignés que les questions concernant le rôle de l'éducation des adultes et des objectifs, ont été posées. Non seulement en termes de débouchés sur le marché du travail, mais aussi de développement régional. Comme disait un directeur d'éducation permanente d'un grand centre: "Pourquoi se préoccuperait-on des besoins? On a déjà assez à faire qu'on ne saurait répondre à ces demandes".

L'aspect le plus intéressant, c'est peut-être que, par la force des choses, dans plusieurs SEP, on accorde de plus en plus d'importance à la structure d'envoi et à la structure d'accueil. Les liens avec le milieu se multiplient et les objectifs se précisent.

Si certains SEP poursuivent des objectifs plus spécifiques, ces derniers ne sont cependant qu'économiques et adaptatifs. On ne trouve nulle part l'intention de faire du SEP le canal par lequel vont circuler dans la société régionale des idées nouvelles. On ne voit pas davantage de CEGEP se préoccuper de faire de la formation au sens critique ou de travailler à une "autonomisation" des personnes".

---

* Cf. Burton Clark, op. cité, p. 146 ss.

4.22 Objectifs de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires

Dans le rapport du colloque, l'auteur de l'exposé sur cette question ramène à six les objectifs de l'éducation des adultes au niveau des commissions scolaires*. Nous allons les rappeler en les complétant de résultats des discussions:

1- <u>offrir un éventail d'activités de formation appropriées aux besoins des adultes</u>:

- . objectif immédiat, pratique: répondre à des commandes (vivere),
- . développer la mentalité d'une éducation permanente (bene vivere).

2- <u>offrir des services complémentaires aux activités de formation des adultes</u>:

- . orientation et information professionnelles,
- . animation et publicité,
- . perfectionnement du personnel de formation,
- . évaluation des activités de formation.

3- <u>prendre les moyens pour faire participer la population</u>:

- . à la définition des besoins,
- . à la planification des activités,
- . à l'évaluation des résultats.

4- <u>dégager la spécificité de l'éducation des adultes par des structures appropriées</u>:

Cet objectif s'est précisé en cours de discussion. A la question:

"comment voit-on dans les années à venir le développement des structures de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires?"

---

* Réal Charbonneau, <u>Objectifs des commissions scolaires</u>, Colloque de l'éducation permanente, 6 au 9 avril 1970.

Le directeur du service d'Education permanente de la Commission des écoles catholiques de Montréal répond que le problème du développement se situera en marge des structures des jeunes. Ce sera un pool de structures. Il reprend d'ailleurs la recommandation du mémoire présenté par l'Association des directeurs de l'éducation des adultes*.

> *"Nous recommandons que la commission scolaire se structure fonctionnellement à partir de ses deux types de clientèle;*
>
> - *qu'elle crée donc deux services de l'enseignement, l'un pour les jeunes, l'autre pour les adultes;*
> - *que ces deux services parallèles aient chacun leur mode de fonctionnement propre;*
> - *que les actions de ces deux services soient coordonnées par la plus haute autorité exécutive de la commission scolaire (le directeur général);*
> - *que les responsables de ces deux services aient des relations constantes pour utiliser au maximum les ressources mises à leur disposition".*

5- concevoir des activités en fonction:

- du développement individuel des adultes,
- du développement communautaire du milieu.

6- réaliser l'ensemble de ces activités dans l'optique de l'éducation permanente:

Un septième objectif s'est ajouté: aider la DGEP à se définir.

Cette question des objectifs a paru prioritaire car:

> *"depuis trois ans... dans les CSR, on a procédé à toute vapeur. A l'heure actuelle, on observe des faiblesses qui rendent*

---

* La place de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires, février 1970.

> *les structures des SEP très précaires. L'atelier doit s'efforcer de fixer les objectifs qu'on doit se donner, en vue de prévenir la contestation globale de tout un système".*

Mais l'ampleur du problème dépassait l'atelier, et la première résolution proposée a été:

> *"qu'un comité spécial mis sur pied par la DGEP soit composé des membres de la DGEP, des CEGEP et des CSR pour dégager les objectifs de l'éducation permanente".*

4.23 Les objectifs de la DGEP

Deux textes, à deux ans d'intervalle, traitent directement ce problème: le premier est un texte préparatoire à la réunion des professionnels de la DGEP, le 17 décembre 1968*; le second est le discours d'ouverture du colloque des directeurs d'éducation permanente**. Les deux traitent du double mandat, de la DGEP:

. développer l'éducation des adultes en haussant le niveau de scolarité et en recyclant la main-d'oeuvre,
. promouvoir l'éducation permanente.

Les deux constatent que les structures de la DGEP ont été conçues pour la réalisation de la première partie du mandat, mais non pour la seconde:

> *"Il faut bien dire que ces structures ont été conçues pour atteindre l'objectif à court terme mentionné au début de ce texte: la mise en place de services d'édu-*

---

* Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP, 8 décembre 1968, F. Jolicoeur.

** Discours d'ouverture du colloque des directeurs d'éducation permanente, 6 au 9 avril 1970, J.-G. Vennes.

> *cation des adultes répondant à des besoins urgents de la main-d'oeuvre, tout en favorisant le développement de programmes de formation socio-culturelle". (texte de 1968, p. 11)*

> *"Après trois ans de fonctionnement, les structures administratives, les méthodes d'organisation dans nos institutions doivent être repensées si l'on veut qu'elles prennent la véritable dimension qui découle du concept de l'éducation permanente". (texte de 1970, p. 25)*

Les structures de la DGEP ont-elles permis la réalisation de son premier mandat?

Le second texte cite le rapport statistique de novembre 1969 où le nombre d'inscriptions en formation professionnelle représentait 3% du nombre total d'inscriptions aux autres cours de la DGEP (formation générale et éducation populaire): *"nombre nettement insuffisant par rapport aux exigences des besoins économiques du Québec" (p. 15).*

Cette constatation et d'autres, font dire aux membre du colloque: *"de l'avis général, les objectifs actuels de la DGEP ne sont pas atteints" (p. 22).* Que faire?

Nous reprenons une proposition de ce même colloque:

> *"Tout en continuant les efforts entrepris depuis quatre ans, l'éducation permanente doit relever le défi suivant: participer pleinement à la planification de l'activité humaine pendant la prochaine décennie" (p. 22).*

Pour sortir l'éducation des adultes du marasme de la scolarisation, peut-être faut-il opter résolument pour la création d'in-

novations éducatives dépassant le cadre scolaire. Le lien que l'on établit ordinairement: éducation des adultes, cheval de Troie de l'éducation permanente est peut-être actuellement renversé; éducation permanente, moyen de réaliser une véritable éducation des adultes.

Le choix intellectuel est facile, mais le choix opérationnel l'est moins. Nous allons revenir au texte de 1968 car il peut fournir des éléments de réponse.

4.231 Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP

La principale originalité de ce texte, en ce qui nous concerne, est de proposer à titre d'hypothèse une problématique opérationnelle de l'éducation permanente où l'activité objectivante est centrale:

> *"La DGEP ne doit pas perdre de vue que toute son action, ses politiques, ses structures doivent favoriser la participation de la population au développement des ressources humaines, c'est-à-dire à la définition de ses propres objectifs" (p. 6).*
> (Les soulignés sont de nous)

C'est cette définition des objectifs qui commande les politiques et les structures:

> *"Par politiques, nous voulons entendre l'ensemble des routes à suivre pour atteindre nos objectifs..." (p. 5).*

> *"Déjà nous pouvons considérer les structures actuelles de la DGEP et nous demander jusqu'à quel point elles nous permettent d'atteindre ces objectifs..." (p. 11).*

<u>Les objectifs sont définis</u>:

> *"... par les besoins identifiés et le système de valeurs dont nous nous inspirons, le système de valeurs implique une philosophie du rôle de l'État dans la société qui est fort différente selon que l'on opte, par exemple, pour la démocratie ou pour la dictature. L'identification des besoins se fera, dans l'un ou l'autre cas, avec ou sans la participation de la population. Il en est de même de la définition des objectifs et des politiques" (pp. 4 et 5).*

> *"... On pourrait ne poursuivre que des objectifs de promotion individuelle des citoyens: une vue libérale conduirait soit à la promotion culturelle des individus (comme en Angleterre, par les programmes de "liberal studies"), soit à l'augmentation de la productivité (comme aux Etats-Unis, par les corps de formation professionnelle intensive); une vue exclusivement scolaire conduirait soit au développement de simples services d'extension pour adultes (comme dans beaucoup d'universités), soit même jusqu'à la transformation du système par l'intégration, en un tout ordonné, de la formation des jeunes et des adultes (comme certains pourraient être tentés de le faire chez nous). Nous voyons cependant qu'il faut poursuivre des objectifs de promotion collective qui implique la participation même de la population à l'aménagement de ses propres ressources humaines, et par voie de conséquence, le dépassement du système scolaire" (pp. 7 et 8).*

Si nous utilisons notre modèle (l'ARC), nous pouvons visualiser ainsi, telle qu'elle ressort du texte, la problématique opérationnelle d'éducation permanente commandée par une vision démocratique de la définition et de la réalisation des objectifs (cf. tableau 6).

Ⓐ - **Acteurs**

. Tous les intéressés

> *"doivent participer non seulement à l'application des politiques, mais aussi à la conception de celles-ci pour une meilleure poursuite d'objectifs définis par tous les intéressés" (p. 14).*

Ⓥ - **Valeurs**

. Le système de valeurs n'est pas énoncé explicitement.

ⒺⓅ - **Effets projetés**

. Les effets projetés sont nettement la promotion collective.

Ⓞ - **Objet**

. L'objet visé c'est

> *"le dépassement des cadres scolaires dans lesquels le ministère de l'Education est habitué à évoluer..., à la désystématisation du système scolaire vers l'ouverture sur toutes les ressources disponibles".*

Ⓜ - **Moyens**

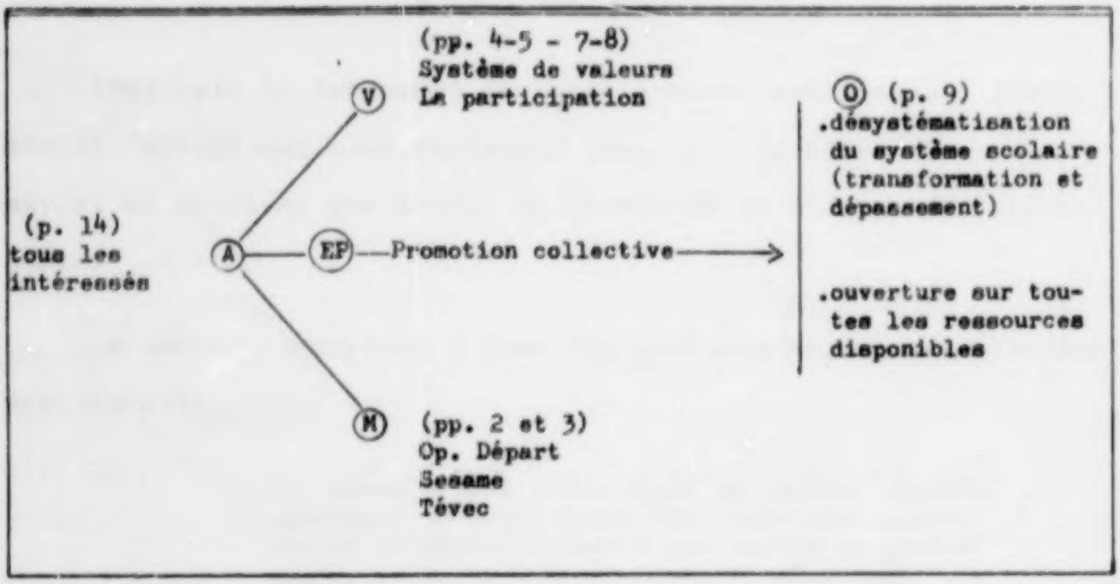
Les moyens préconisés sont:

- . **Opération Départ**, vaste enquête - participation sur les besoins d'éducation des adultes;
- . **Sésame**, *"recherche de méthodes de formation de formateurs d'adultes" (p. 3);*
- . **Tévec**, à la fois

> *."expérience de conjugaison de moyens de formation...*
> *. tentative d'intégration de matières scolaires et socio-culturelles*
> *. et essai de participation de la clientèle au projet" (p. 3).*

TABLEAU 6

LA PROBLEMATIQUE OPERATIONNELLE D'E.P.
DU TEXTE "REFLEXIONS SUR LES OBJECTIFS,
LES POLITIQUES ET LES STRUCTURES DE LA
DGEP"



C'est la production littéraire de ces opérations - Départ, Sésame, Tévec - que nous allons maintenant interroger pour voir quels objectifs s'en dégagent.

4.3

LES TEXTES DES OPERATIONS

(Années 1967-1971)

1967 voit le lancement de trois grandes opérations: TEVEC, SESAME, DEPART qui sont nettement vues, par la DGEP, comme des moyens de réaliser son mandat de promotion de l'éducation permanente.

Le terme - opération - pour désigner ces moyens est lui-même significatif:

> *"Ce terme a été privilégié au Québec depuis quelques années, pour désigner une entreprise d'implantation d'une certaine envergure, mettant à contribution plusieurs organismes différents et comportant en proportions variables des démarches d'action et des démarches de réflexions étroitement reliées entre elles*".*

Comment ces opérations ont-elles abordé - ou abordent-elles (Sésame a vu son mandat renouvelé pour trois ans) - le problème des objectifs? Peuvent-elles en fournir?

---

* Opération Départ, Synthèse des rapports régionaux, Tome 1, p. 36.

4.31 **Le(s) Opération(s) Départ**

> *"L'appellation même de "Départ" implique une suite et la mise en branle d'un processus durable. Sans doute, la période dite "de départ" circonscrit une période de temps déterminée: on a pris le départ ou on ne l'a pas pris... Il reste, cependant, qu'on n'entreprend pas un départ pour s'arrêter aussitôt, mais bien pour continuer dans une direction déterminée*".*

Or, à lire les textes, aussi bien de Départ Province que de Départ Montréal, il est évident que le départ a été pris; à des points différents mais qui nous semblent complémentaires pour la suite à donner, c'est-à-dire <u>l'élaboration d'une politique québécoise d'éducation permanente</u>. En effet, si l'on se réfère au "design" d'une démarche rationnelle de planification, les points de départ doivent être doubles: les valeurs, les moyens (ou ressources). Départ Province a effectué une approche par le terrain en se centrant sur les structures d'accueil (p. 43) et Départ Montréal une approche par les principes en se centrant sur le couple s'éduquant - environnement.

Ces deux points de départ se situent presque à l'opposé l'un de l'autre et leur synthèse n'est pas aisée. La réalisation d'une éducation permanente - même au niveau individuel - nécessite cependant de connaître ces extrêmes et de les traduire en action. Nous allons essayer de présenter les deux, au moins sous l'angle des objectifs.

---

* Opération Départ, <u>Synthèse des rapports régionaux</u>, Tome 1, p. 36.

4.311 Opération Départ Province

Opération Départ Province peut être rapidement définie comme un début de planification participante qui avait comme objectifs communs à tout le territoire:

1- *"d'examiner la "demande" de services éducatifs;*

   a) en identifiant la population à servir,
   b) en déterminant ses besoins d'ensemble,
   c) en précisant les besoins particuliers des catégories diverses de personnes ou de secteurs d'activité professionnelle.

2- *d'examiner l'"offre" de services éducatifs;*

   a) en faisant l'inventaire des cours offerts, du personnel, des locaux disponibles...,
   b) en examinant les façons d'accroître les ressources et/ou de les mieux utiliser.

3- *de confronter la demande et l'offre, c'est-à dire, les besoins et les ressources;*

4- *de dégager par la discussion un plan d'ajustement entre les deux;*

5- *de le formuler systématiquement".*

Plus de 2,800 personnes ont travaillé à l'opération. Ces personnes peuvent se répartir ainsi:

milieu de l'enseignement	27.0%
fonctionnaires gouvernementaux	13.9%
milieu du travail	11.4%
associations	11.2%
à titre individuel	17.6%
inconnus	16.2%

Cinquante rapports complets ont été rédigés; ce qui fait plus de 15,000 pages.

Nous mentionnons ces chiffres uniquement pour indiquer que les conclusions de Départ s'appuient sur une base d'informations assez large et que ces conclusions peuvent fournir un réservoir sinon d'objectifs très "concrets", du moins d'axes d'objectivation très précis. Nous ne rappellerons que les conclusions concernant le chapitre VI, l'éducation des adultes et le système scolaire*.

De tous les rapports régionaux, ressort une volonté de changement général qui porte sur l'ensemble du système. Les changements sont regroupés à trois niveaux:

1- au niveau institutionnel,

2- au niveau de l'enseignement lui-même et de ses conditions,

3- au niveau des autres institutions de la société.

. L'éducation des adultes: réalité perturbante dans le système scolaire*

L'éducation des adultes est perturbante - et malheureusement aussi perturbée - sur le plan de la législation, des structures, et du financement. Le système d'éducation a été prévu pour des enfants; les adultes y pénètrent comme des "intrus" mais l'institutionnalisation de leur présence, dans la loi, dans les structures d'organisation, dans les budgets reste à faire.

. L'éducation des adultes: interrogation du système pédagogique

"les auteurs des rapports en viennent par

---

* Opération Départ parle des institutions secondaires. Mais avec des variantes, le problème est le même pour les autres niveaux.

> *moment à se demander si la distinction que l'on peut faire entre l'éducation des adultes et l'éducation des enfants ne tient pas en définitive moins à une question de statuts différents qu'à l'obligation que celle-là (l'éducation des adultes) a de s'appuyer sur une conception de la personne plus exigeante" (p. 454).*

Après cette considération qui touche la notion même d'éducation, les auteurs classent ces interrogations du système pédagogique par les adultes sous quatre rubriques:

1- les programmes,

2- les professeurs aux adultes,

3- les techniques pédagogiques,

4- les services aux étudiants.

. L'éducation des adultes et les autres institutions sociales

Beaucoup de recommandations portent sur des changements qui se situent hors du cadre scolaire. Malgré leur caractère général, elles touchent cependant un niveau de réflexion fondamental pour l'éducation des adultes.

> *"Il est habituel dans un contexte de changement que les réflexions se portent en première sur ce que les sociologues appellent des "facilités" institutionnelles, comme de meilleurs professeurs, de meilleurs programmes, de meilleurs moyens pédagogiques, lorsqu'il s'agit d'éducation. Mais comme l'attestent de nombreuses expériences, de telles améliorations sont souvent illusoires et n'amènent pas les résultats escomptés. Si les changements ne s'accompagnent pas de transformation au plan des normes ou même au plan des valeurs, beaucoup d'efforts risquent d'être perdus..." (p. 47) .*

Ces recommandations touchent les politiques gouvernementales et les institutions privées et vont dans le sens de la nécessité de situer l'éducation des adultes dans une perspective de développement socio-culturel, et non pas seulement scolaire.

4.312 Opération Départ Montréal (ODM)

Dans son rapport final, Opération Départ Montréal aborde systématiquement le problème des objectifs en deux endroits: au livre V, pp. 60 à 100 "les objectifs de l'éducation", et au livre II, pp. 89 à 99 "les objectifs perçus et valorisés". Le premier texte se situe dans un ensemble de textes choisis, le second dans le "modèle d'éducation permanente" à la fin du chapitre sur le s'éduquant.

ODM souligne d'abord le caractère équivoque du vocabulaire utilisé pour parler des objectifs (livre V, p. 73) et opte pour l'expression *"objectif perçu et valorisé par le s'éduquant"*:

1- parce que les seuls objectifs présents et actifs pour le s'éduquant sont ceux qu'il perçoit et valorise,

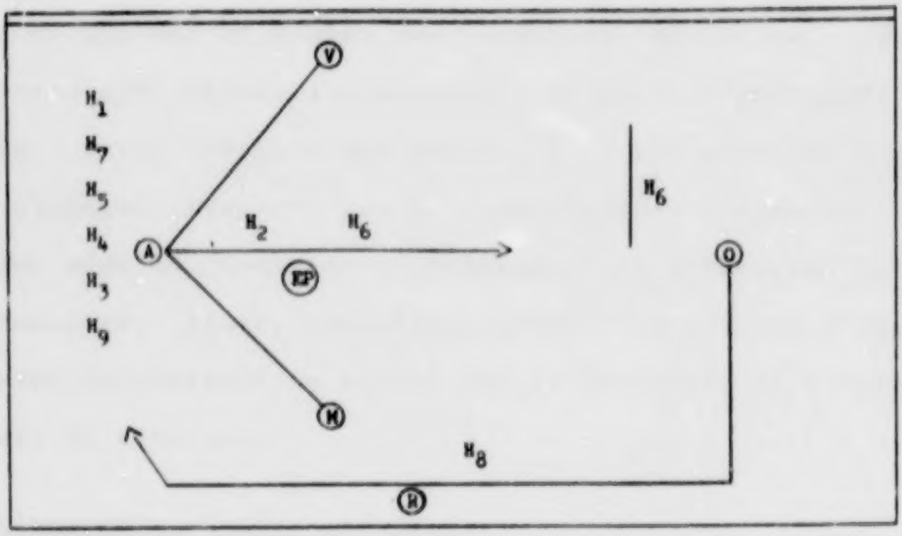
2- pour remplacer aussi la notion d'objectifs individuels de l'éducation: en effet, l'objectif perçu et valorisé peut très bien être un objectif collectif que le s'éduquant aura intériorisé.

Cette expression s'insère dans une conception précise de la personne à la base de leur modèle, et leur permet de dégager un ensemble de propositions concernant l'activité objectivante du s'éduquant.

Nous allons situer cet ensemble de propositions selon notre schéma de l'activité objectivante (cf. tableau 7):

TABLEAU 7

LES PROPOSITIONS, CONCERNANT LES OBJECTIFS PERCUS ET VALORISES DU S'EDUQUANT SELON ODM, SITUEES DANS LE SCHEMA DE L'ACTIVITE OBJECTIVANTE



Légende

Ⓐ = **Agent(s) d'objectivation**

H_1: *les seuls objectifs présents et actifs pour le s'éduquant sont ceux qu'il perçoit et valorise;*

H_7: *le s'éduquant est l'expert dans le choix, l'élaboration et la précision des objectifs perçus et valorisés;*

H_5: *les trois capacités fondamentales du s'éduquant (aimer, connaître, produire) agissent concurremment dans ses actes d'élaboration d'objectifs perçus et valorisés;*

H_4: *le processus de formation des objectifs perçus et valorisés fait partie du "happening" éducatif;*

H_3: *c'est leur rapport favorable ou défavorable à la tendance actualisante de l'organisme qui donne aux objectifs perçus leur valeur positive ou négative;*

H_9: *les objectifs perçus et valorisés par le s'éduquant conditionnent complètement l'action de l'agent coopérateur.*

Ⓔⓟ = **Effets projetés**

H_2: *les objectifs perçus sont des représentations d'expériences anticipées, significatives et symbolisables.*

Ⓞ = **Objet visé**

H_6: *les objectifs perçus et valorisés peuvent être de divers ordres;*

H_6: *les objectifs perçus et valorisés peuvent aussi être "relationnels" ou lointains;*

H_8: *les objectifs perçus et valorisés sont le critère à l'aide duquel le s'éduquant évalue continuellement les résultats de son expérience. Il s'ensuit qu'il est l'expert dans l'évaluation de son expérience.*

Ⓐ - <u>L'agent d'objectivation</u>:

L'expert de la formation des objectifs est donc le s'éduquant. Cette formation est elle-même une expérience éducative, création d'un "happening", et non pas seulement un choix d'objectifs préfabriqués. Cette création est évolutive et est présente tout au long du processus éducatif par une redéfinition constante. Elle s'enracine dans la "tendance actualisante" du s'éduquant selon sa triple capacité: aimer, connaître, créer. Le rôle de l'agent coopérateur (professeur ou autre) est de faciliter et d'informer ce travail de création.

ⒺⒷ - <u>L'ensemble d'effets projetés</u>

.<u>Leur nature</u>: les objectifs <u>sont des dimensions du projet personnel</u>. Celui-ci est éminemment une expérience du devenir qui consiste en l'élaboration d'une nouvelle "gestalt" d'attitudes de perceptions et de comportement éprouvés et ressentis par le s'éduquant sous le mode sujet (livre II, p. 90).

> *"les objectifs perçus, valorisés et poursuivis par le s'éduquant dans son expérience du devenir ne font pas partie à proprement parler de l'environnement éducatif: ils sont plutôt des états ultérieurs de l'organisme projetés au-delà de l'expérience actuelle de l'organisme et de la conscience qu'il en a, mais dans la direction de ses possibles. L'expression "objectifs perçus, valorisés et poursuivis par le s'éduquant" n'exprime pas encore de façon satisfaisante notre expérience personnelle de croissance: peut-être vaudrait-il mieux parler ici des "subjectifs" du s'éduquant ou de ses projets" (livre V, p. 66).*

Ces "subjectifs" ou ces projets ne sont pas forcément de nature individuelle, ils peuvent être de nature collective mais alors le s'éduquant les aura perçus et valorisés comme siens.

> *"C'est au s'éduquant de résoudre pratiquement la dialectique sans cesse renouvelée de l'unité dynamique projet personnel - projet social" (p. 108).*

.Leur forme: cet ensemble d'effets projetés doit être symbolisable.

> *"En d'autres termes, il faut que le s'éduquant puisse exprimer en ses propres mots la nature de l'expérience anticipée... sans symbolisation, il n'y a pas intégration au champ perceptuel" (p. 92).*

(O) - <u>Aspects de l'environnement visé</u>

La proposition H_6 traitant de cette partie distingue entre objectifs relationnels et objectifs lointains qui peuvent correspondre dans notre langage, les premiers au point d'entrée, les seconds au point d'arrivée des objectifs.

Peut-on déterminer plus précisément le point visé par le s'éduquant? Non, et c'est là ou <u>l'imprévisibilité</u> jaillit de ce modèle d'activité objectivante. En principe, les objectifs du s'éduquant peuvent viser n'importe quoi, pourvu que ce <u>quoi</u> soit perçu et valorisé par lui.

> *"Mais une société peut-elle permettre que son système d'éducation privilégie comme finalité le développement de la personne plus qu'elle ne le fait elle-même? Aucune société moderne ne s'est encore permis une telle audace: permettre que l'imprévisible - moteur du changement et de l'ac-*

> *tualisation tant pour l'individu que pour la société - émerge du processus éducatif "officiel"...*
>
> *Nous croyons cependant qu'une conception de l'éducation réellement finalisée vers le développement de la personne pourrait bientôt s'avérer très utile comme STRUCTURE MENTALE d'ACCUEIL et de TRAITEMENT de L'IMPREVISIBLE émergeant du phénomène éducation" (p. 109).*

La proposition H_8 introduit un élément nouveau à l'intérieur de notre modèle: le processus de feed-back (retour) inhérent à toute activité objectivante. Ce retour remplit deux fonctions complémentaires:

. il fournit des critères d'évaluation de l'expérience éducative:

> *"à l'intérieur du champ perceptuel les objectifs perçus et valorisés constituent un élément particulièrement important quand il s'agit d'évaluer une expérience éducative" (livre II, p. 98).*

. il fournit des informations pour corriger le zig-zag du processus de formation des objectifs:

> *"... à chaque pas qui est fait dans la direction de ces objectifs, la signification ressentie du besoin initial s'en trouve modifiée et le s'éduquant corrige l'orientation de sa démarche... C'est par cette redéfinition constante des objectifs, au fil de la démarche éducative, que l'expérience de formation des objectifs est présente tout au long du processus éducatif" (livre I, p. 94).*

(V) - (M) - <u>Valeurs et moyens</u>

. Les valeurs et les moyens dans lesquels s'enracine l'activité objectivante ne sont pas isolés explicitement dans l'ensemble de propositions.

En ce qui concerne les valeurs, les finalités de l'acte et du processus éducatifs, donc aussi de l'activité objectivante, sont clairement énoncées dans l'autre texte auquel on se réfère: (livre V, p. 97).

Ces finalités sont:

> *"Apprendre à devenir soi-même et devenir soi-même".*

. En ce qui concerne les moyens de l'activité objectivante du s'éduquant, est-ce se tromper de dire que les principaux sont un système éducatif et une société éducative s'enracinant dans les mêmes finalités qui commandent l'activité objectivante du s'éduquant? Ces deux autres parties du modèle d'éducation permanente de l'ODM ne sont malheureusement que présentées.

Cependant, d'autres textes, issus d'autres opérations, abordent ce problème de l'activité objectivante dans un système éducatif, les uns sous un aspect particulier, comme ceux de Sésame avec la formation de formateurs, les autres d'une façon plus globale, ceux de Tévec et de Multi-Média.

4.32 **Sésame**

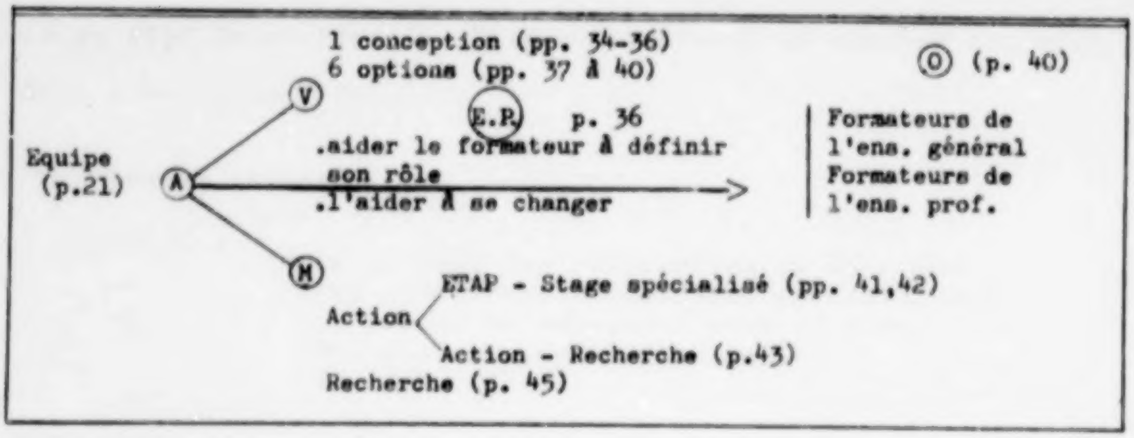
> *"Sésame se définit comme des Sessions d'Enseignement Spécialisé pour Adultes par le Ministère de l'Education. C'est un projet d'action-recherche qui assume le double mandat d'élaborer un programme de formation pour formateurs d'adultes et d'entreprendre la formation de ces professeurs*".*

Depuis quatre ans, ce *"groupe temporaire de recherche"* qui est devenu un *"groupe stable d'action de formation"* travaille dans ce secteur de l'éducation des adultes.

En partant du document "Sésame de 1967 à 1971", nous allons essayer de dégager la nature des objectifs, ce qu'ils visent, les valeurs et les moyens que Sésame se donne pour la formation de formateurs d'adultes (cf. tableau 8).

TABLEAU 8

ACTIVITE OBJECTIVANTE DE SESAME EN FORMATION DE FORMATEUR D'ADULTES SELON "SESAME DE 1967 A 1971" ET SELON L'ARC



---

* Sésame, <u>les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre</u>, p. 5.

Ⓐ - <u>Les agents</u>

> *"L'équipe Sésame comprend douze personnes à plein temps*... le fonctionnement de notre équipe est lui-même formateur. En effet, la participation aux décisions tend à être maximisée, ou plus justement, tend vers un niveau optimal. Ainsi, les orientations de l'action - priorités, options méthodologiques, planification générale - font l'objet de décisions de groupe, de même que les affectations et le recrutement de nouveau personnel" (p. 31).*

Ⓥ - <u>Les valeurs</u>

Sésame ne formule pas ses valeurs en termes généraux; elles sont traduites en termes "appliqués" sous forme de conception et d'options.

V_1 - <u>Conception du rôle de formateur d'adultes</u>

Les formateurs d'adultes que Sésame touche, travaillent dans un cadre scolaire (commission scolaire régionale), aussi les nomme-t-il professeurs. Sésame s'interroge d'abord sur la pertinence du rôle de professeur, "élément emprunté au système dit régulier d'éducation" (p. 32).

Sésame croit:

> *"que ce sont les composantes du rôle qui sont actuellement modifiées et réévaluées ... et non la nécessité pure et simple du rôle qui est globalement remise en question" (p. 32).*

---

* Cf. <u>Sésame, de 1967 à 1971</u>, ministère de l'Education, DGEP, 1970, p. 2.

Après avoir isolé cinq dimensions du rôle de professeur, Sésame les pondère en fonction de celui qui enseigne dans une classe d'adultes.

> *"Nous croyons que l'importance relative des composantes énumérées ci-haut évolue dans le sens suivant:*
>
> *1- Réduction de la dimension "transmettre de l'information" au profit*
> *a) de l'animation de groupes de tâche et de l'animation pédagogique...*
> *b) de la coordination*
> *c) de moyens plus ou moins techniques de transmission de l'information.*
>
> *2- Exercice plus démocratique de la fonction de supervision, donnant lieu à la mise en place de mécanismes tels que l'auto-évaluation, la prise en charge d'aspect disciplinaire par le groupe, et autres.*
>
> *3- Accroissement de la fonction d'animation et diversification de cette fonction. Notre expérience de 1967-1968* nous a montré clairement qu'on ne peut en classe se contenter d'animer le groupe comme un groupe ayant une tâche quelconque à accomplir...*
>
> *4- Accroissement de la fonction de coordination. Par exemple, le professeur doit aider les étudiants à repérer les sources d'informations internes à la classe et externes.*
>
> *5- Rajustement de la fonction de consultation. Le groupe des étudiants a besoin d'être supporté et constamment motivé. Le professeur est souvent le mieux placé pour le faire..." (p. 46).*

---

* Deux documents qui rendent compte de cette expérience ressortent de notre sociogramme, ce sont:

. Sésame, les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre; Synthèse d'une triple expérience de participation, op. cité.

. G. Robert, D. Royer, Y. Tellier, La dynamique des groupes appliquée dans une classe d'adultes, éd. de l'IFG, 1969.

Ces documents ont été analysés par le comité, mais n'ont pas été inclus dans le rapport; "Sésame 1967-1971" nous semblant être le texte synthèse qui resitue l'expérience dans son contexte global. Pour une connaissance plus précise de l'expérience, nous renvoyons aux deux textes précités.

Mais la formation des professeurs telle que la présente Sésame, ne repose pas uniquement sur cette conception; elle s'appuie également sur six options qui caractérisent la formation offerte par Sésame:

V_2 - <u>Six options, fondements de la formation</u>:

> 1- *"La formation que nous offrons place le professeur en état de recherche personnelle plutôt qu'en état de réceptivité par rapport à un modèle que nous aurions à transmettre.*
>
> 2- *La démarche de recherche personnelle que nous proposons est beaucoup plus fructueuse si elle s'insère harmonieusement dans un processus de groupe. C'est pourquoi nous attachons de l'importance aux formules du stage en résidence et de l'équipe locale de travail.*
>
> 3- *La formation à retirer des stages et autres activités de formation doit être rattachée le plus possible à l'expérience vécue du professeur et, réciproquement, faciliter le transfert dans la pratique, des apprentissages faits en stage... Les programmes se fondent sur l'alternance de la pratique (en classe) et de la formation proprement dite (en stage...).*
>
> 4- *La formation offerte par Sésame aux professeurs considère comme très important le fait que ces professeurs soient des membres d'une organisation ... organisation caractérisée entre autres par des structures hiérarchiques données et par l'existence d'un corps enseignant en voie d'élaboration...*
>
> 5- *La formation offerte par Sésame tend à inclure dans la profession un modèle de formation permanente...*
>
> 6- *Sésame offre du perfectionnement - ou recyclage - à des professeurs qui ont déjà au minimum un permis d'enseigner et qui possèdent une expérience à l'enseignement aux adultes" (p. 40).*

(EP) - <u>Effets projetés</u>

> *"Lorsque nous faisons de la formation de professeurs, <u>nous tentons d'aider chaque professeur à définir son rôle</u> d'une façon qui corresponde à ses expériences, connaissances, habiletés, attitudes et valeurs. C'est là notre premier objectif.*
>
> *Nous en poursuivons un second qui est d'offrir aux stagiaires la possibilité de <u>modifier</u> leurs expériences, connaissances, habiletés, attitudes et valeurs dans un sens qui correspond à leurs aspirations et aux nécessités de leur fonction. Les professeurs doivent apprendre à réinventer continuellement leur rôle".*

(O) - <u>Objet visé</u>

> *"Nous travaillons pour le moment de façon distincte le perfectionnement des professeurs de l'enseignement général et celui des professeurs de l'enseignement professionnel*" (p.40).*

(M) - <u>Moyens</u>

Deux moyens très interreliés sont utilisés: l'action et la recherche.

. <u>L'action</u> (pp. 41 à 44)

Pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement général, Sésame offre deux programmes: le programme ETAP (Equipe de Travail et d'Action Pédagogique) et le programme de stages spécialisés.

---

* L'option 4 qui souligne l'importance du contexte organisationnel pour la formation, amène actuellement Sésame à redéfinir les points visés dans l'environnement ou au moins à les différencier: l'organisation deviendrait le point d'entrée, le professeur demeurant le point d'arrivée.

Pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel aux adultes, une recherche-action en 1970-1971 a permis de dégager un programme de formation pour l'année 1971-1972.

. <u>La recherche</u>

<u>D'un point de vue général</u>, pour Sésame, la recherche correspond aux besoins suivants (p. 20):

> 1- *"Evaluer des actions (confronter les objectifs et les résultats obtenus) ou l'une ou l'autre des étapes d'une action, dans le but de fournir du feed-back au(x) responsable(s).*
>
> 2- *Observer sur un groupe restreint et dans des conditions contrôlées, le comportement de certaines variables. Vg observer les modifications du rôle du professeur lors de l'introduction de méthodes nouvelles de dispenser l'information.*
>
> 3- *Recueillir, compiler, rédiger les éléments d'une expérience, par exemple, pour en faciliter la diffusion.*
>
> 4- *Organiser les éléments d'une expérience au moyen de concepts en vue de fixer un apprentissage et augmenter les chances de généralisation, ou en vue de la diffusion".*

<u>D'un point de vue spécifique</u>, des expériences sur le rôle du professeur sont menées au Centre Coopératif Sésame;

. En 1970-71, pour voir comment peut se redéfinir le rôle du professeur quand des moyens techniques de communication de l'in-

formation sont systématiquement utilisés.

. Pour 1971-72, une expérience permettant de réaménager les groupes d'élèves et de changer les politiques de présences obligatoires à heures prédéterminées devait être entreprise *"dans le but premier de voir évoluer le rôle du professeur et avec l'objectif de renseigner la DGEP sur les modifications à apporter à l'école d'adultes pour la rendre plus conforme aux besoins de la clientèle"* (p. 57).

4.33 Les textes de Tévec

La littérature "tévécoise" témoigne de l'originalité de la révolution culturelle qu'entraînerait la mise en circuit - le "couplage" - de l'imagination et de l'ingéniosité populaire avec les moyens collectifs d'expression. Dans ce document, nous ne pouvons qu'essayer de ressortir comment s'est effectué ce couplage; mais à tous ceux qui veulent se sensibiliser à la révolution du quotidien que peut provoquer l'éducation permanente, nous conseillons fortement d'entrer dans cette littérature qui demeure encore très interne.

Pour ressortir comment s'est effectué le couplage, nous allons partir de deux textes: l'un d'avril 1967*, l'autre de mai 1968**. Le premier est un projet préopérationnel; le second est un programme, celui de la seconde étape; c'est donc dire que le projet a connu une première phase de réalisation et que le programme le reprend à la lumière de cette première opérationnalisation. C'est cette lumière que nous voudrions isoler en prenant Tévec à ces deux moments.

4.331 Le "Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean"

Le texte de cette deuxième version est encore assez touffu. Il isole et articule mal les nombreuses dimensions de cette entreprise complexe et presque inédite alors, d'un couplage éducatif

---

* Guy Messier, Projet-Pilote Saguenay/Lac St-Jean, 2e version, DGEP, ministère de l'Education, avril 1967.

** Programme-cadre de la deuxième étape de l'expérience pilote de Télévision Educative pour les adultes de la région du Saguenay/Lac St-Jean, TEVEC, 28 mai 1968.

entre une population et des mass média. Aussi, la schématisation que nous en faisons est-elle livrée sous toute réserve, car des éléments disséminés dans le texte ont pu nous échapper (cf. tableau 9).

(EP) <u>Ensemble d'effets projetés</u>

> *"Le projet, tout en faisant progresser la télévision éducative en étudiant les différentes utilisations possibles, permettra une scolarisation de base effective d'une population qui en a un sérieux besoin et contribuera en même temps à créer une sorte de conscience régionale ouverte aux problèmes de son propre développement. Par ailleurs, il offrira des possibilités de formation professionnelle. Voilà les quatre buts que le projet-pilote poursuit" (p. 17).*

(A) <u>Agents</u>

> .*"Le projet, étant un projet d'éducation globale se situant dans le contexte d'un développement socio-économique (au moins posé comme objectif) doit s'appuyer sur une participation structurée de l'ensemble de la population de la région ... la base du projet: <u>un comité local</u> dans chaque localité" (p. 19).*

> .*"<u>Le secrétariat</u> effectue un échantillonnage des exercices repris pour déterminer ... si l'ensemble des élèves a réussi ... afin que le centre de production des émissions en tienne compte dans sa programmation immédiate" (p. 27).*

> .*"Les élèves qui n'ont pas réussi les exercices de façon satisfaisante seront invités par l'<u>animateur de télévision</u> à se présenter au centre de révision. Les <u>visiteurs</u> agiront aussi dans le même sens. Les élèves rencontrent à ce centre des <u>professeurs</u> engagés à la leçon qui tentent de les aider à surmonter les difficultés".*

TABLEAU 9

PROJET-PILOTE SAGUENAY/LAC ST-JEAN SELON L'ARC

(pp. 19 et 27)

- Comité local
- Secrétariat
- Animateur TV
- Animateurs (dans les comités locaux)
- Professeurs (dans les centres de révision)
- Visiteurs (à domicile)

(A) → (V)

(A) → (EP) (p. 17)

- Faire progresser la TV éducative
- Scolariser (7e - 9e année) →
- Former professionnellement
- Créer une conscience régionale

(A) → (M)

p. 13
- La TV et ses techniques propres
- L'instruction programmée
- Un feed-back organisé et structuré

p. 19
- Participation structurée de l'ensemble de la population

(O)

Points d'entrée / d'arrivée

d'entrée:

- la TV (p. 4)
- 80,000 adultes ayant moins de 7 ans de scolarité dans la région du Saguenay/Lac St-Jean
- Structures professionnelles

d'arrivée:

Développement socio-économico-culturel de la région

p. 15

Ⓜ **Les moyens**

Outre la participation structurée de l'ensemble de la population, l'auteur voit le projet basé sur trois éléments essentiels:

. la TV et ses techniques propres,
. l'instruction programmée,
. un feed-back organisé et structuré.

Ⓥ **Valeurs**

Le projet énonce surtout des actions; les valeurs restent implicites et ne sont pas abordées comme telles.

Ⓞ **L'objet visé**

Les points d'entrée dans l'environnement sont:

. la TV,
. les 80,000 adultes ayant moins de 7 ans de scolarité dans la région du Saguenay/Lac St-Jean,
. et les structures professionnelles: entreprises (ARDA, JATO, par exemple) et coopératives (pp. 33 et 34).

Le point d'arrivée du projet est le développement socio-économico-culturel de la région:

> *"L'éducation des adultes doit s'inscrire dans un programme plus vaste de développement socio-économico-culturel, qui fournit une motivation permanente à l'individu qui suit des cours" (p. 15).*

4.332 Le "Programme-cadre de la deuxième étape"

Ayant bénéficié de presque un an d'opérationnalisation (le lancement officiel de Tévec eut lieu le 21 août 1967), le programme-cadre isole et articule beaucoup plus les différents éléments,

de l'activité objectivante de Tévec. Ce travail va dans le sens d'une généralisation en ce qui concerne les effets projetés et l'environnement visé (cf. tableau 10).

(EP) Effets projetés

Les quatre buts initiaux du projet sont ramenés à trois:

> ."*Tévec a comme objectif général la formation jusqu'au niveau de la 9e année*" (p. 5).
> ."*L'innovation que Tévec cherche à introduire dans l'enseignement aux adultes concerne d'abord l'articulation des matières, traditionnellement qualifiées de scolaires avec des thèmes socio-culturels ...*" (p. 5).
> ."*Du fait même de son caractère d'expérience-pilote, Tévec ... doit permettre ... une évaluation scientifique des contenus transmis et des moyens mis en oeuvre*" (p. 7).

(O) Objet visé

Les points d'entrée demeurent:

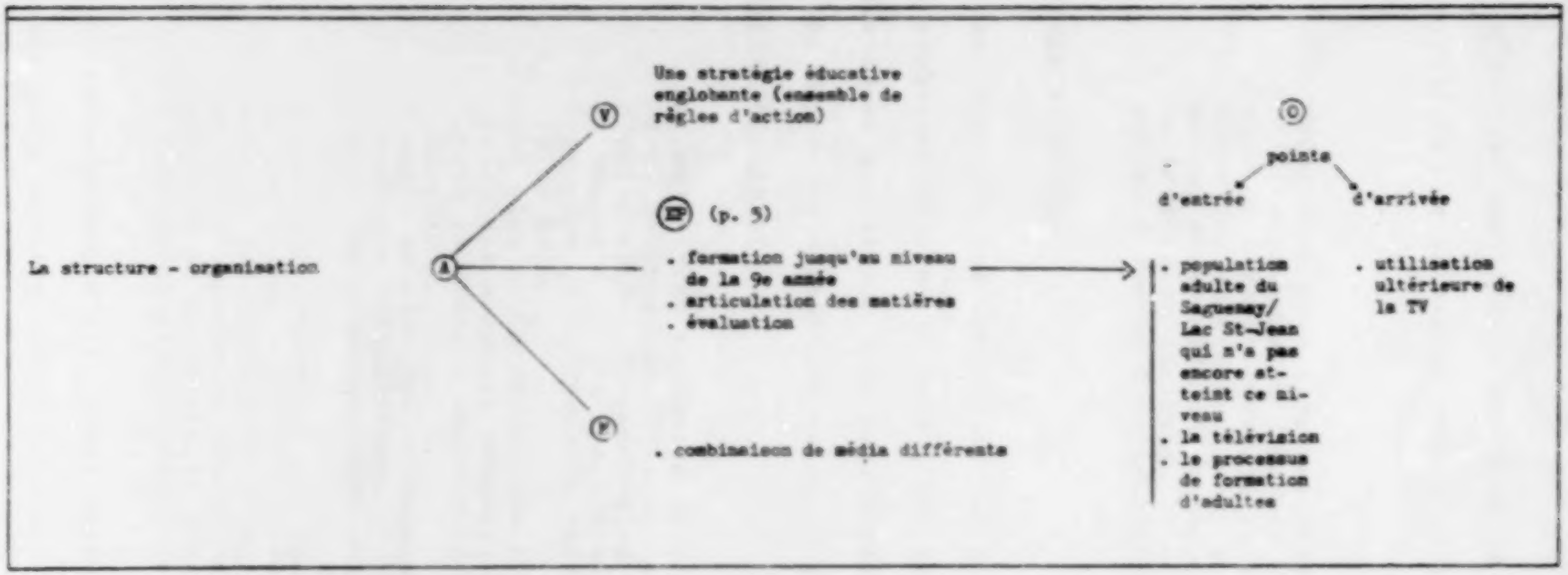
> ."*Le segment de la population adulte de la région Saguenay/Lac St-Jean qui n'a pas encore atteint la 9e année*" (p. 5).
> ."*La télévision*".

. Les structures professionnelles ne sont pas mentionnées car le projet, dans sa partie "cours de formation professionnelle" ne s'est pas développé dans ce sens.

. Par contre une généralisation s'est faite du côté de l'enseignement aux adultes en général. Le processus de formation est explicitement visé par la volonté de Tévec d'y introduire l'articulation des matières.

TABLEAU 10

PROGRAMME-CADRE DE LA 2e ETAPE SELON L'ABC



. Le point d'arrivée explicite n'est plus le développement socio-économico-culturel de la région mais l'utilisation ultérieure de la TV:

> *"Tévec doit permettre une évaluation scientifique... pour qu'à partir de la réalisation de l'expérience, il soit possible de tirer des enseignements au sujet de la formation éventuelle d'un personnel qualifié en télévision éducative et au sujet des suites à donner à cette expérience-pilote".*

Ⓐ - Ⓜ <u>Acteurs et moyens</u>

En ce qui concerne les acteurs et les moyens par contre, le travail du programme va dans le sens d'une spécification et d'une articulation assez poussées. Nous traiterons ces deux aspects ensemble, car Tévec les a combinés selon ce qu'il appelle " <u>stratégie éducative englobante</u>".

> *"La définition explicite de l'objectif général de Tévec implique un certain nombre d'orientations fondamentales voire même de règles d'action spécifiques;*
> *- au plan de la démarche pédagogique qui s'en dégage,*
> *- au plan de la définition et de la diffusion des messages pédagogiques qui doivent en assurer essentiellement la réalisation,*
> *- enfin au plan des réseaux mis en place pour que s'établissent et se maintiennent les communications avec la clientèle.*
> *L'ensemble ordonné de ces orientations ou de ces règles - devant servir de guide pour la réalisation de l'objectif général de Tévec - présente les principales composantes de la stratégie éducative de l'expérience-pilote Tévec" (p. 9).*

Avant de voir comment s'articulent acteurs et moyens, nous allons résumer cette stratégie éducative qui sous-tend cette articulation.

3.3311 La stratégie éducative de TEVEC

Cette stratégie se développe donc selon trois plans distincts:

1- La démarche éducative

. Après avoir défini qu'est-ce qu'apprendre, donc d'où doit partir l'opération "faire apprendre", Tévec montre que pour cette opération - faire apprendre - agir sur/avec le milieu, est un point d'entrée permettant d'agir avec celui qui veut apprendre, point d'arrivée.

> *"apprendre, c'est réorganiser la pensée de manière à pouvoir maîtriser mentalement des domaines de la réalité qui étaient auparavant soit inconnus, soit peu ou mal connus, soit mal interprétés".*
> *"La transmission des connaissances doit s'effectuer à partir des représentations et des conceptions que les adultes se font des réalités qu'ils cherchent à mieux connaître".*
> *"Une des caractéristiques de Tévec est de laisser l'adulte en formation dans son milieu. Bien plus par le moyen de la TV, le milieu baigne dans un climat de formation, et par le moyen de l'animation sociale, est incité à aider l'adulte en formation. Plus encore ... Tévec puise dans le milieu des éléments de formation".*
> *"Tévec doit proposer de multiples occasions et moyens pour apprendre d'une manière de plus en plus autonome. L'étudiant de Tévec doit apprendre à utiliser les ressources... qui l'entourent".*

2- Le message éducatif

Le programme de formation - qui est en fait le programme d'interaction entre qui veut apprendre et qui veut faire apprendre - doit traduire concrètement cette démarche. Aussi Tévec considère comme une dimension essentielle du programme de forma-

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

tion d'articuler <u>les matières scolaires</u> avec <u>des thèmes</u> issus du milieu:

. <u>Les thèmes</u>: *"ne sont pas proposés uniquement comme des centres d'intérêts ayant pour fonction première de retenir l'attention du client ou encore comme des supports servant à véhiculer des connaissances de type scolaire. Ils sont définis comme partie intégrante d'un processus d'apprentissage concrétisé dans un programme de formation qui se veut adapté à la mentalité, aux rôles et à la psychologie des adultes" (p. 6).*

. <u>Les matières scolaires</u> regroupent, elles, des éléments empruntés aux matières scolaires "régulières" (français, anglais, mathématiques) et aux disciplines "nouvelles" des sciences humaines (sociologie, psychologie, économie ...) de façon à constituer un ensemble "parlant", c'est-à-dire capable de rejoindre l'existence quotidienne.

3- <u>Les niveaux de communication</u>

"Toute communication éducative valable doit provoquer systématiquement une circulation de messages entre ceux qui offrent les services de formation et ceux qui s'en prévalent" (p. 18).

"Tous les éléments importants de l'organisation de Tévec ont été conçus de manière à pouvoir donner aux adultes inscrits le plus d'occasions possible de communiquer en retour ... L'expérience-pilote met en oeuvre par ailleurs un ensemble de moyens de communication qui sont étroitement conjugués ... Ces instruments ont rempli des fonctions relativement spécialisées les unes par rapport aux autres; ce qui n'exclut toutefois pas un certain partage de fonctions à un niveau commun.

Ainsi,

<u>la télévision</u> est l'instrument qui motive et informe en proposant des matériaux sus-

citant la prise de conscience et l'apprentissage,

le cours par correspondance (lié à la TV, au centre de révision et à la recherche) offre à l'adulte la possibilité de l'expérimentation personnelle grâce au travail sur des exercices pratiques,

l'animation sociale institue les conditions permettant d'organiser une participation communautaire active dans le milieu en suscitant un leadership capable d'en assurer le maintien,

le centre de révision est le lieu où les inscrits peuvent

. obtenir des réponses directes à leurs interrogations,

. approfondir davantage leurs connaissances de certains sujets,

. ou s'exercer à résoudre des problèmes supplémentaires, grâce au contact direct avec les professeurs.

les visiteurs à domicile s'occupent principalement de cette partie des clients (10% environ) qui, au moment de l'inscription à Tévec, ont indiqué qu'ils avaient au maximum atteint la 6e année d'études...,

la recherche est l'instrument

. qui assure l'alimentation en informations systématiquement accueillies et analysées...,

. qui permet l'évaluation à court terme et selon une certaine périodicité ... par l'introduction de mécanismes correcteurs et régulateurs de l'action entreprise qui, en fin de compte, rendent possible la critique globale... pour que toute politique future d'éducation permanente soit conçue et réalisée sur la base d'une connaissance la plus approfondie des potentialités de la TV éducative" (p. 21).

3.3312 Le système éducatif TEVEC

Ces composantes - démarche, message et niveaux de communication - de la stratégie éducative de Tévec ont construit un système éducatif qui, à notre avis, emprunte peu d'éléments au système scolaire classique. En ce sens, sa valeur exemplaire en ce qui concerne les systèmes éducatifs futurs nous semble importante.

Dans le cadre de ce document, nous ne pouvons donner qu'un schéma de ce système, montrant que, même au niveau de la terminologie, peu de termes sont empruntés au vocabulaire pédagogique (cf. tableau 11).

Nous rappellerons aussi - pour que le rapprochement soit fait et pour qu'une certaine idée du fonctionnement soit donnée* - les caractéristiques, selon les sociologues Katz et Kann**, d'un <u>système dynamique et ouvert</u>:

1- il tire de son environnement certaines formes d'énergie,

2- il transforme l'apport de l'"in put",

3- il produit quelque chose dans son environnement,

4- son fonctionnement a un caractère cyclique,

5- l'entropie est négative: il y a évolution par voie de différenciation et d'assimilation, et non involution comme dans les systèmes statiques et fermés,

6- il est pourvu d'un mécanisme de feed-back correctif ou d'autoréglage,

7- il est capable d'homéostasie,

8- il tend vers la différenciation,

9- les points de départ et les moyens pour atteindre les objectifs ne sont pas uniques.

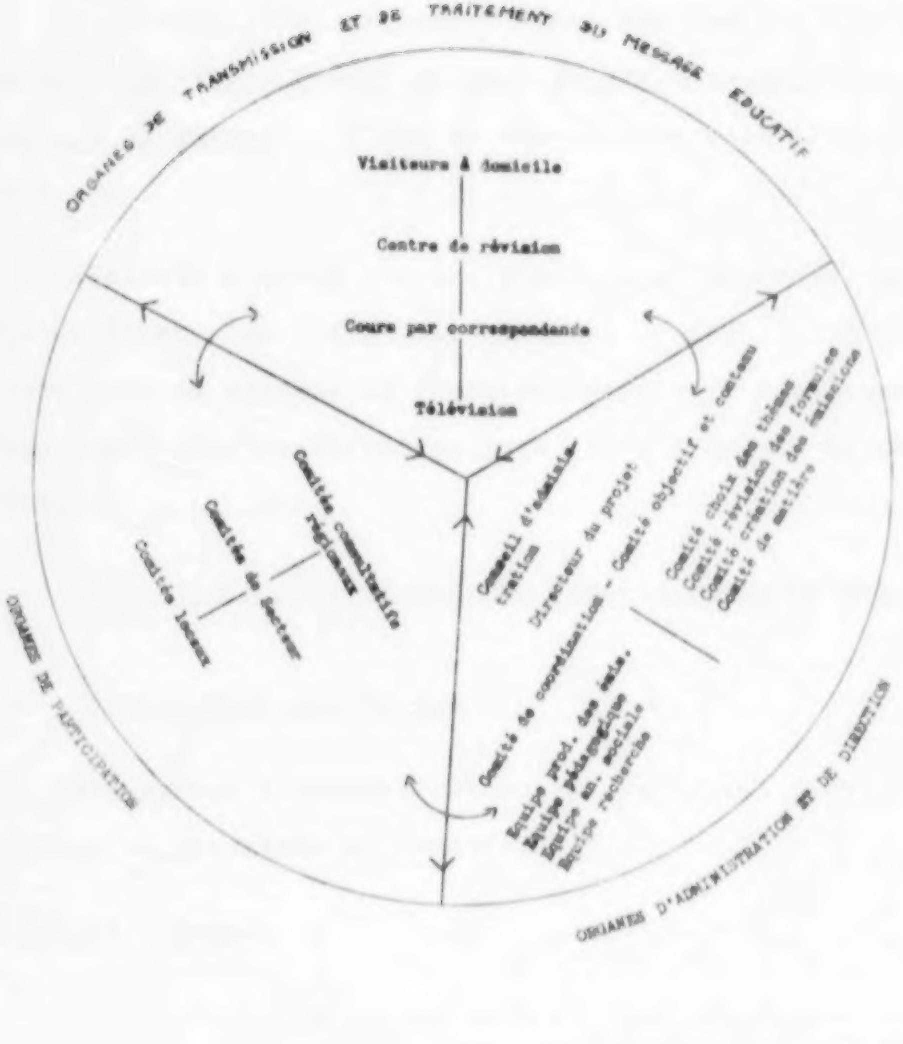
---

* Pour une compréhension de ce fonctionnement, nous suggérons fortement la lecture d'un article de Vincent Ross et Henri Tremblay, Animation sociale et solidarité de support dans l'expérience Tévec, <u>dans Recherches sociographiques</u>, janvier-avril, 1971, vol. XII, no 1, pp. 77 à 98.

** <u>The Social Psychology of Organizations</u>, New York, John Wiley and Sons Inc., 1966.

TABLEAU 11

LE SYSTEME EDUCATIF TEVEC



4.34 Le projet Multi-Média

Le principal objectif à long terme de Tévec était expérimental. Il consistait à rôder un nouveau type de système éducatif combinant toutes les ressources du milieu. A la fin de Tévec, en novembre 1969, le ministre de l'Education mit sur pied un groupe de travail appelé Comité d'implantation de la télévision éducative. En juillet 1970, ce comité remit son rapport intitulé "Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec". C'est ce rapport que nous allons maintenant présenter.

Nous allons d'abord situer, d'une façon générale, selon le modèle de l'ARC, les différents éléments de l'activité objectivante prévue dans le système de formation proposé. Puis nous le ferons d'une façon plus particulière pour les différents éléments de ce système.

4.341 L'activité objectivante du système de formation proposé (cf. tableau 12)

(A) - Agents d'objectivation

Sont agents d'objectivation les agents qui peuvent intervenir dans le processus de décision.

Le projet prévoit:

> *"trois points dont il faut absolument tenir compte dans l'organisation administrative du système, soit:*
> *1- la nécessité pour l'autorité responsable (ministère) d'exercer un contrôle adéquat sur les opérations ou de les exécuter elle-même directement,*

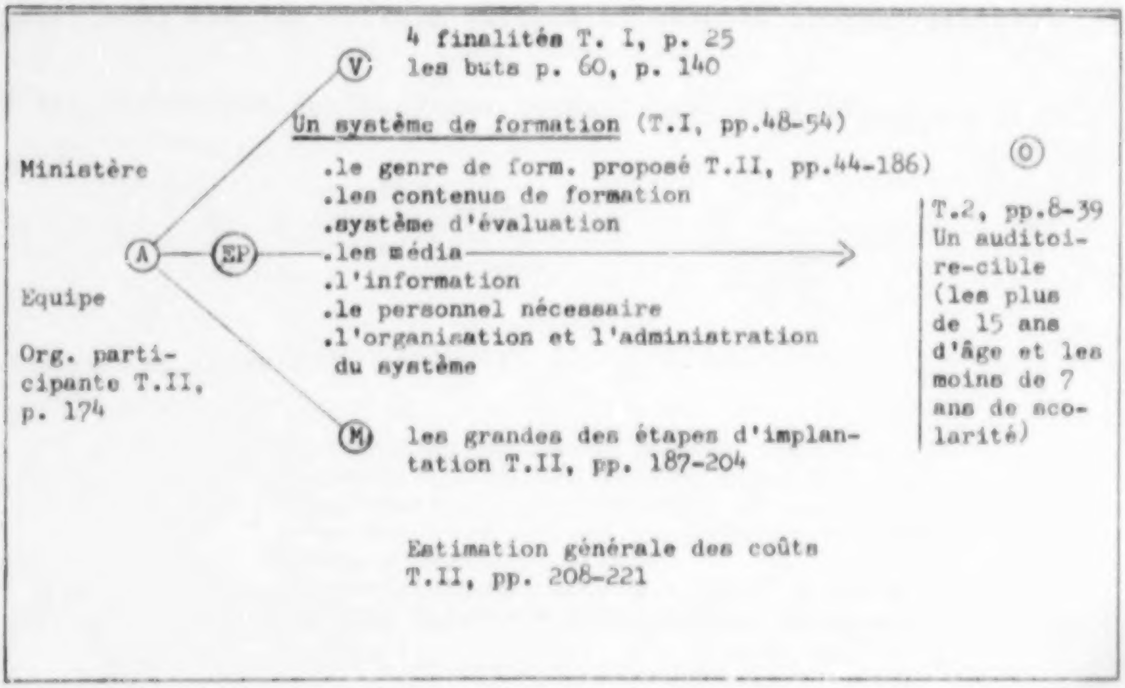
2- l'importance de l'autonomie d'action de <u>l'équipe responsable</u> de la réalisation,
3- l'importance de la coordination des <u>organismes participants</u>" (tome 2, p. 174).
(les soulignés sont de nous)

Dans les structures proposées à la suite de ces trois points, le texte mentionne le s'éduquant

> *"dans le système proposé, il convient d'abord de penser à des structures qui permettront de rejoindre l'adulte là ou il vit, de l'inciter à participer intensément à son éducation; il importe donc de prévoir à différents niveaux du territoire une forme d'assistance individuelle et collective qui lui permettrait de mener à bien ce cheminement et de modifier au besoin le système qu'on lui propose" (p. 175).*

TABLEAU 12

LES ELEMENTS DE L'ACTIVITE OBJECTIVANTE DU SYSTEME MULTI-MEDIA SELON L'ARC



Pour permettre à la fois la décentralisation et la coordination de la formation, deux types de structures regroupant les agents sont prévus

> 1- *"l'une qui favorisera la participation des usagers, la consultation et l'animation"*
> 2- *"l'autre, à caractère plus administratif, qui facilitera la gestion des opérations et la coordination de tout le système"* (p. 176).

EP <u>Ensemble d'effets projetés</u>

Cet ensemble d'effets est, en fait, un système dont les auteurs déterminent les principales caractéristiques et propriétés avant d'aborder les éléments de ce système (genre de formation - contenu - évaluation - média - information - personnel - organisation).

Nous allons rappeler les quatre caractéristiques et les cinq propriétés que les auteurs retiennent pour le système projeté:

. les quatre caractéristiques (tome I, pp. 50 à 54)

> 1- *"l'empathie,*
> 2- *l'éducativité,*
> 3- *l'accessibilité,*
> 4- *la conductivité";*

. les cinq propriétés (tome II, pp. 46 à 53)

> 1- *"la réalisation de ce projet implique une coordination entre divers ministères et organismes gouvernementaux et une collaboration avec divers organismes non gouvernementaux;*
> 2- *le projet mise sur l'utilisation de toutes les ressources éducatives existantes;*

> 3- *le projet fait appel à des documents de courte durée (ou passagers) et à des documents réalisables;*
> 4- *le projet, aussi bien dans son esprit que dans son organisation, est à la fois régionalisé et centralisé;*
> 5- *au fur et à mesure qu'il prendra de l'ampleur, ce projet élargira ses possibilités de spécialisation et de diversification".*

Nous traiterons séparément les sept éléments de ce système dans les pages suivantes en 4.342.

Ⓞ- <u>Objets de l'environnement visé</u>

Le système projeté vise un auditoire-cible de personnes ayant plus de quinze ans d'âge et moins de sept ans de scolarité*. Cette population est le point d'entrée dans l'environnement. La non-mention des points d'arrivée peut être vue comme respectant le caractère d'imprévisibilité de tout projet éducatif.

Ⓥ- <u>Les valeurs</u>

Le chapitre I du tome I s'intitule les *"finalités de l'éducation des adultes aujourd'hui"*. Ces finalités ont été formulées en quatre brèves propositions que le projet développe (tome I, pp. 28 à 43).

> 1- *"l'éducation des adultes doit être centrée sur la personne, dans la totalité de ce qu'elle est et de ce qu'elle peut devenir;*
> 2- *l'éducation des adultes doit être orientée vers la croissance maximum de poten-*

---

* Selon <u>l'annuaire du Québec 1970</u> (p. 359), en 1966, 49.9% des adultes du Québec ayant vingt ans et plus n'avaient pas dépassé le cours élémentaire. (Cité par le projet Multi-Média, Tome I, p. 11).

tialités, des capacités et des ressources intérieures de la personne;

3- *l'éducation des adultes doit être orientée vers le développement de la personne en tant qu'être enraciné dans un environnement et une histoire;*

4- *toute éducation des adultes doit, aujourd'hui, être orientée vers l'instauration d'une éducation permanente, tant au plan de la personne qu'à celui de la société".*

(M) - <u>Les moyens</u>

Le projet aborde cette partie dans les deux derniers chapitres

. les grandes étapes d'implantation,

. estimation générale du coût.

4.342 <u>L'activité objectivante des différents éléments du système</u>

Ces différents éléments sont au nombre de sept. Le projet situe chacun d'eux dans une activité objectivante spécifique qui traduit en termes plus précis, l'activité objectivante globale du système proposé.

Les finalités, les valeurs, les agents et les objets visés décrits en 4.341, se spécifient selon qu'il s'agit du genre de formation, des contenus de formation, du système d'évaluation, des média, de l'information, du personnel ainsi que de l'organisation et de l'administration du système.

La description de l'activité objectivante de chacun de ces éléments serait longue et fastidieuse. D'autre part, c'est la première fois que nous voyons abordée systématiquement l'étude de chacune des composantes d'une activité de formation.

Nous avons donc reproduit cette description mais sous forme schématique, selon le modèle de l'ARC. Pour faciliter la lecture des personnes intéressées par l'un ou l'autre de ces éléments, nous les listons ci-dessous avec le numéro des pages où ils sont traités.

PAGE

1- Le genre de formation. 111

2- Les contenus de formation. 112

3- Le système d'évaluation et de certification des acquis 113

4- Les média

4-1 Les média technologiques. 114

4-2 Les média sociopédagogiques 115

5- L'information. 117

6- Le personnel nécessaire. 118

7- L'organisation et l'administration du système. . 119

Tome II

1- <u>Le genre de formation</u> (pp. 54 à 63)

(A)

(V) les quatre finalités

- ."*que les adultes puissent identifier les défis des années 70 et s'en faire des objectifs personnels*" (engagement effectif des adultes dans la poursuite d'objectifs collectifs) (p. 59)
- ."*préparer les travailleurs à une plus grande capacité d'adaptation au marché du travail*" (p. 58)

(EP) donner une formation polyvalente en fonction d'une famille technologique

(O) Même population-cible

(M) . le genre de formation doit se développer selon trois axes principaux; formation centrée sur:

1- l'observation, l'analyse et la compréhension des

réalités:
- psychologique et scientifique
- économique
- politique et juridique
- scientifique et technique

2- la découverte et l'expérience de modèles dynamiques d'adaptation

3- sur l'apprentissage des codes utilisés pour représenter les réalités et communiquer.

Tome II

2- Les contenus de formation (pp. 65 à 77)

(V) les quatre finalités

. développer des moyens d'expression
. développer un outil de travail (distinguer et articuler l'apprentissage de codes et appréhension des réalités)

Equipe des besoins et contenus — (A) — (EP) stratégie éducative: *"ensemble des moyens utilisés pour rejoindre les individus qui désirent approfondir les contenus de formation".*

(O) Même population-cible

(M)
. feed-back et recherche
. consultation directe
. choix des sujets d'apprentissage, élaboration et structuration des contenus

Tome II

3- <u>Système d'évaluation et de certification des acquis</u> (pp. 82 à 89)

> *"Si l'éducation permanente et le perfectionnement continuel des individus sont des objectifs vers lesquels une société doit tendre, nous devons considérer la possibilité d'établir un système d'évaluation et de certification* ***INDEPENDAMMENT*** *des systèmes et programmes de formation" (p. 84).*
> (les soulignés sont de nous)

(V) les 4 finalités

. répondre aux normes de qualification et de sélection de la société (effet second: favoriser l'utilisation des ressources éducatives)

DGEP (A)

Même population-cible

(M) . déterminer des objectifs d'évaluation
. préparer des instruments de mesure
. implanter le système

Tome II

4- Les média (pp. 91 à 145)

4.1 Les média technologiques

4.11 La télévision

(V) les quatre finalités

participation des usagers (p. 103)

Structure de production (A) | Même population-cible

(M) tous les autres média du système

4.12 La radio

(V) information - feed-back
inscription

.réalisateurs-radio
.animateur recherchiste (A) | .population en général
.population "spécialisée"

Tome II

4.2 Les média socio-pédagogiques

4.21 Les documents d'accompagnement

(V)

."*rendre accessibles à tous, n'importe où, n'importe quand, au plus bas prix possible... les apprentissages théoriques et même pratiques les plus divers, les plus fonctionnels, les plus récents selon des rythmes élastiques...*" et

."*soutenir la motivation et la justesse de l'apprentissage par des échanges de stimuli*" (p. 118)

Service des cours par correspondance

+

consortium possible d'éditeurs québécois

(A)

Même population cible

4.22 L'animation pédagogique

(V)

."*se restructurer mentalement et concrètement en fonction des multiples lieux d'autoformation du s'éduquant*" (p. 129)

.animateur pédagogique
.animateur de groupe

(A)

.population
.système
.environnement

(M)

. centre d'éducation permanente
. structure de participation des usagers

4.23 Le feed-back

Les acteurs du système

Un groupe de travail de l'équipe d'information

- (V) . permettre des réactions en retour au message
- (A)
- (M) . feed-back spontané
  . feed-back systématique

4.24 La recherche

Le système

Equipe de recherche

- (V) .*"étudier et analyser les phénomènes de communication produits par le système de formation de façon à améliorer et à évaluer le fonctionnement du système à court, moyen et long terme"* (cf. p. 141)
- (A)
- (M) interaction avec les équipes d'action

<u>Tome II</u>

5- <u>L'information</u> (pp. 147 à 152)

V: . Information - formation

A: Equipe d'information

- . l'extérieur
- . extér. → intér.
- . intér. ↔ intér.
- . visiteurs

M:

- . TV, radio, doc. d'accompagnement, conférence
- . idem + bulletin bimensuel, rapports, bulletin bimensuel + rencontres
- . tous les documents + une brochure-synthèse

Tome II

6- <u>Le personnel nécessaire</u> (pp. 157 à 171)

Les qualités de ce personnel, sa répartition en équipes, son articulation, ses démarches de travail sont décrites. Nous résumerons seulement ce qui concerne sa formation.

> *"Un système de formation orienté vers l'instauration d'une véritable éducation permanente doit, en premier lieu, être capable d'assurer sa propre éducation permanente" (p. 168).*

(V) . chacun doit être capable

1- de se situer dans la cadre du projet
2- et de remettre en cause ses propres moyens d'action

Le système (A) | chaque membre

(M) . sessions d'étude
. travail d'équipe
. circulation des informations

Tome II

7- L'organisation et l'administration du système (pp. 172 à 186)

(V) **6 principes**

- même source d'inspiration
- relation étroite et continue
- implication immédiate et entière
- régionalisation
- structure communautaire et circulaire plus que hiérarchique et linéaire
- direction autonome

Ministère
Equipe
Organismes
Participants

(A)

culture
structure
procédure
et processus du système

(M)

- structure de consultation et d'animation
- structure de gestion et de coordination

5ème partie

CONCLUSION

5.1

RETROSPECTIVE

Après cette revue, document par document, de ces textes de structuration, de structure et d'opération, un effort de synthèse s'impose. Nous allons le tenter à partir d'une double question: qui formule les objectifs et sur quoi?

Pour donner une réponse globale à cette double question, nous allons identifier le ou les agents d'objectivation à le ou les auteurs des textes; et nous allons classer ces textes d'après:

1- le sous-système organisationnel auquel appartient ou appartiennent le ou les auteurs;

2- l'objet visé;

3- le rattachement de cet objet visé à l'environnement "at large", à plusieurs ensembles opérationnels de l'environnement, ou à un ensemble opérationnel spécifique. (Cf. tableau 13)

5.11 Qui formule les objectifs?

Le sous-système de planification fournit à lui seul presque la moitié des formulateurs d'objectifs (9 sur 18). Ensuite, vient le sous-système d'opérationnalisation (6) où Tévec est le plus représenté (5), puis le sous-système de formation (3) et enfin celui de l'administration (un seul).

TABLEAU 13

CLASSEMENT DES TEXTES SELON 1) le sous-système organisationnel auquel appartient l'agent d'objectivation
2) l'élément visé
3) le rattachement de cet élément à — l'environnement "at large" / à des ensembles opérationnels / à un ensemble opér. spécifique

Textes classés selon le sous-système organisationnel de l'agent d'objectivation	
Sous-système Planification	
(26)	Rapport Parent
(28)	Rapport Ryan
(23)	Discours de G. Lajoie
(46)	Rapport Lettres
(85)	Réflexions sur les obj./les polit./les struct. de la DGEP
(140)	Multi-Media
(145)	Discours d'ouvert. du colloque de la DGEP du 4 mars 1970
(144)	Opération Départ Province
(171)	Opération Départ Montréal
Sous-système Administration	
145	Colloque de la DGEP, 4 mars 1970
Sous-système Opérationnalisation	
60	Projet-pilote Sag./Lac St-Jean
61	R. d'étape sur l'anim. sociale
78	Prog. cadre de la 2è étape
112	Progr. de récupération
108	2è congrès rég. de la structure de participation
146	Sesame de 1967-1971
Sous-système Formation	
109	Op. session d'initiation au travail de gr.
120	Sesame: les adultes à l'école
121	La dynamique des groupes appliquée à une classe d'adultes

l'élément(s) de l'environnement visé(s) / le rattachement de l'élément(s) visé(s) à	Textes classés selon: l'environnement "at large"	plusieurs ensembles opérationnels	un ensemble opérationnel
Plus de 4 éléments	(140)		(85) (145)
Culture	(171)		
Structure		(144) (46) (26) (28) (23)	145 61 78 112
Technique			60 78 112
Acteurs	(171)	(146) (28) (46) (23)	60 112 146 109 120 121
Procédure			145 60 61 78 112 121
Processus	(171)		145 60 146 109 120 121

Cette répartition des formulateurs d'objectifs semble confirmer certaines déclarations:

> *"Il est bien difficile de faire un choix des objectifs de l'éducation permanente. Ce privilège, cette responsabilité appartiennent à celui qui détient le pouvoir*".*

Cette affirmation peut porter sur un état de fait, mais elle ne peut avoir une portée universelle car la question de savoir <u>qui</u> formule les objectifs est étroitement liée à un système de valeurs; suivant ce système, d'autres répartitions du pouvoir de formuler les objectifs peuvent très bien être conçues.

5.12 Sur quoi sont-ils formulés?

5.121 <u>Sur quel type de structuration d'environnement</u>

- <u>Deux secteurs, l'environnement "at large" et plusieurs ensembles opérationnels</u>, ne sont couverts que par des textes issus de la planification. Un seul texte, dans ces deux secteurs projette des objectifs sur plus de quatre éléments, c'est-à-dire vise le secteur dans sa globalité: c'est le projet Multi-Média qui par le biais de la technique vise aussi bien les structures, les acteurs que les procédures et les processus et finalement la culture. Nous disons que ces éléments sont visés dans le cadre de l'environnement "at large" car ces éléments ne se rattachent pas plus à un ensemble opérationnel qu'à un autre même si "l'ouverture" du projet est tempérée par la règle fondamentale suivante:

---

* Direction générale de l'Education permanente, <u>Discours d'ouverture du colloque des directeurs d'éducation permanente</u>, p. 31.

> *"les personnes que le projet doit, en priorité, viser à atteindre sont toutes celles qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire (16 ans révolus) et qui font partie de la tranche de population qui n'a pas disposé dans le passé et ne dispose pas dans le présent des moyens appropriés pour développer sa culture et acquérir les habiletés de tous ordres requis dans le monde actuel*".*

L'autre texte qui dans l'environnement "at large" formule des objectifs touchant certains éléments est l'Opération Départ Montréal pour la culture, les acteurs et les processus.

. Dans le secteur "plusieurs ensembles opérationnels", seuls deux éléments sont visés en premier: les structures et les acteurs. Le premier l'est par le rapport Parent ainsi que par l'Opération Départ Province, le discours de P. G.-Lajoie, le rapport Ryan et le rapport Lettre qui touchent aussi les acteurs.

. Le secteur "ensemble opérationnel précis" est couvert par les quatre sous-systèmes organisationnels: deux textes, - Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DCEP et le discours d'ouverture du colloque des directeurs de l'éducation permanente - visent dans cet ensemble de multiples éléments. Les autres l'abordent sous l'angle de deux ou trois éléments seulement.

5.122 Sur quels aspects de l'environnement

En ce qui concerne les aspects de l'environnement visé, nous ferons la synthèse à partir des processus, en les spécifiant se-

---

* Comité d'implantation, projet Multi-Média, op. cité, Tome II, p. 10.

lon les quatre types de processus distingués en 2.111 et 2.112.

5.1221 Le processus de planification (regroupant les activités liées à l'articulation des objectifs et des moyens)

Trois textes nous semblent aborder ce processus, mais en le situant dans des types d'environnement différents:

. Multi-Média projette tout un système d'objectifs et de moyens de formation dans l'environnement "at large".

. Départ Province apporte certains éléments pour planifier différents ensembles opérationnels: institutions scolaires, institutions économiques et gouvernementales.

. Réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP et Discours d'ouverture du colloque des directeurs d'éducation permanente visent ce processus de planification dans le cadre d'un ensemble opérationnel précis: la DGEP.

5.1222 Le processus d'administration (regroupant les activités liées au développement et à la gestion des ressources)

Ce processus est le parent pauvre à la fois comme émetteur et comme récepteur d'objectif.

Départ Province souligne ses lacunes institutionnelles au plan des lois, des structures et de financement. Le colloque de la DGEP est le seul document officiel véhiculant la voix d'administrateurs. Nous savons que d'autres colloques ont suivi. Mais, l'effort à faire dans ce domaine semble immense et tant qu'il ne sera pas fait, l'articulation et le fonctionnement de tout ensem-

ble opérationnel d'éducation permanente seront défectueux. Pour alimenter cet effort, nous nous permettons de conseiller la lecture d'un document: "Direction participative par objectifs*".

5.1223 Le processus d'opérationnalisation (regroupant les activités chargées de transformer les ressources en services)

C'est l'expérience Tévec qui nous semble pouvoir fournir le plus d'éléments d'objectivation en ce domaine, en particulier avec la formulation de la "stratégie éducative englobante".

Le bilan qu'effectuent les CEGEP en constatant l'écart entre les objectifs visés en 1967-1968 et les objectifs poursuivis en 1970 apporte aussi, à notre avis, d'utiles informations sur l'interaction objectif - moyen dans un processus d'opérationnalisation.

5.1224 Le processus de formation (regroupant les activités liées à l'utilisation des services)

Le processus d'autoformation du s'éduquant a été particulièrement l'objet de réflexion de l'Opération Départ Montréal. Tévec a expérimenté la combinaison d'un certain nombre de média en étroite symbiose avec le milieu. Trois méthodes de formation (méthodes actives, dynamique de groupe, animation) ont été systématiquement utilisées par Sésame dans trois classes d'adultes.

D'autre part, Sésame explore et pratique toujours la formation de formateurs d'adultes en l'étendant, dans le secteur formation professionnelle, aux gestionnaires.

---

* Octave Gélinier, Hommes et Techniques, no spécial 281, 1968.

En ce qui concerne la nature de la formation, on a vu la discrétion des textes de structuration en regard de la formation professionnelle des adultes.

Si les textes ultérieurs abordent peu ce secteur c'est qu'en fait il relève en grande partie du gouvernement fédéral. Pour combler cette lacune sur cette questi... cruciale, nous renvoyons au huitième exposé du Conseil Economique du Canada qui donne deux caractéristiques particulières du programme de formation professionnelle de la main-d'oeuvre.

> ."*Une proportion considérable de cette formation se compose de cours de rattrapage en formation générale, sans rapport direct avec une qualification professionnelle particulière;*
>
> . *et dans la formation professionnelle, aussi bien que dans le rattrapage en formation générale, l'accent est mis bien plus sur la formation dans les institutions d'enseignement que dans l'industrie. Contrairement à ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays, moins de 5% des dépenses totales pour la formation des adultes (à l'exclusion de l'apprentissage) sont consacrées par le gouvernement fédéral à la formation dans l'industrie. Aux Etats-Unis, quelque 80% des dépenses fédérales de formation sont affectées à des programmes de formation et d'expérience pratique dans l'industrie. En Grande-Bretagne, la Industrial Training Act de 1964 prévoit une distribution de fonds parmi les entreprises de nombreuses industries afin de leur permettre d'établir leurs propres programmes de formation**".

---

* Conseil Economique du Canada, L'Etat et la prise de décisions, application aux politiques de développement des ressources humaines, 1971, pp. 119 et 120.

Actuellement des évaluations sont faites qui mettent en relief les limites d'un tel programme de formation professionnelle*. Parmi les correctifs proposés, nous relevons

. la formation pour des familles d'emplois au lieu de formation pour des professions spécifiques;

. la formation définie dans un plan de carrière au lieu de la formation plus ou moins indépendante de tout projet personnel.

Dans cette perspective, des plans individuels et collectifs de formation pourraient s'ébaucher qui articuleraient d'une façon plus flexible

. les différentes "catégories" de formation: académique, culturelle, professionnelle;

. les temps de production et de formation;

. et les différentes ressources de centres industriels et enseignants.

---

* Cf. en particulier:

1- le document précité du Conseil Economique du Canada, pp. 99 à 154.

2- la sixième consultation, le recyclage, du Conseil de développement social du Montréal Métropolitain, août 1971.

3- un article récent de Madeleine Joubert, directrice de l'ICEA dans le Devoir du 9 novembre 1971, Comment ajuster éducation et travail dans une société d'équité.

4- Marcelle Hardy-Roch, Evaluation des cours de formation professionnelle des adultes offerts aux chômeurs, Québec, DGEP, 1970.

5.2

PROSPECTIVE

Un objectif isolé, pris au sens restreint habituel "d'ensemble d'effets projetés", n'a aucune signification en terme opérationnel. Pour être opérationnalisable, l'ensemble d'effets projetés doit viser une situation déterminée dans le temps et l'espace et s'articuler avec un ensemble d'agents, de moyens, de valeurs.

5.21 L'objet visé

La littérature sur l'éducation permanente vise presque en exclusivité les adultes. En effet, c'est l'éducation des adultes qui a problématisé l'éducation temporaire. C'est elle aussi qui semble offrir un terrain d'action beaucoup plus proche de l'éducation permanente que celui des autres secteurs de l'éducation. Ces adultes sont rejoints, soit dans le cadre de structures scolaires, soit dans l'environnement "at large" par les opérations DGEP. Un mouvement semble se dessiner pour ne plus les prendre comme cible immédiate ou unique: passer par le milieu qui les entoure, pour l'aménager en environnement éducatif et pour l'utiliser et le faire utiliser pour la formation, devient de plus en plus un principe d'action.

Le monde des adultes est vaste; son aménagement éducatif ne fait que commencer; il ne faut pas cependant oublier qu'il ne représente qu'une partie de la population: la partie active et cette caractéristique a sans doute beaucoup compté pour la promotion de l'éducation permanente, mais aussi la partie la plus productive et la plus consommatrice; cette caractéristique économique est un facteur lourd et oriente les objectifs de la formation, quelles que soient les valeurs prônées. Une éducation permanente, trop exclusivement centrée sur cette fraction de la population, se trouve presque prédéterminée au départ par des objectifs d'adaptation économique: "primum vivere". Or, les autres parties moins "productives" de la population ont droit aussi à la formation permanente: jeunes, vieillards, adultes marginaux par rapport à la production (certaines catégories de femmes, d'handicapés physiques et mentaux, de prisonniers...).

En ce qui concerne ces nouveaux secteurs de population à viser pour promouvoir l'éducation permanente, nous mentionnerons plus particulièrement les "plus de 65 ans" qui représentent 10% de la population; nous le faisons pour trois raisons:

1- cette fraction de la population n'est jamais prise en compte par aucun projet éducatif officiel: *"ils vivent en friche, doucement refoulés par le système*"*.

---

* Hubert de Ravinel, l'affranchissement des gens âgés, dans Le Devoir, 6 mai 1971.

2- les prendre en compte est un critère de culture, garant pour l'éducation des autres parties de la population

> *"l'éducation du troisième âge est la seule réellement désintéressée: elle ne vise à former ni des producteurs, ni de bons instruments, mais des hommes*".*

3- c'est un moyen de redresser l'échelle des âges qui actuellement est courbe mais dont le redressement est peut-être la condition fondamentale d'une éducation permanente**.

Aux trois grands âges de la vie - jeunesse, adulte, vieillesse - correspondent trois grands rôles: apprendre, produire... mourir. Cette répartition des rôles s'enracine dans une conception segmentée et dégénérescente de la vie, conception qui s'en tient de trop près au sens que propose le développement biologique: croissance, maturité, déclin.

Cette transposition pure et simple du biologique au culturel aboutit à une véritable ségrégation des fonctions qui, fortement institutionnalisée, est présente à tous les niveaux du psychisme et est peut-être le principal facteur de résistance à la mise en oeuvre d'une éducation permanente, présupposant elle, une <u>conception évolutive</u> et non involutive de <u>la vie</u>.

Or, l'avance en âge est plus complexe qu'un simple dépérissement physiologique: des fonctions psychiques, sociales émergent, acquérant peu à peu une relative autonomie d'existence et

---

* Hubert de Ravinel, l'affranchissement des gens âgés, dans <u>Le Devoir</u>, 6 mai 1971.

** Cf. Michel Philibert, l'<u>Echelle des Ages</u>, Le Seuil.

de développement. La reconnaissance de ces développements différentiels donne une autre forme à l'échelle des âges et un autre sens à la vie. Elle semble bien être aussi la condition d'une extension généralisée des conduites de formation non seulement à l'âge adulte mais aussi à la vieillesse.

5.22 Les valeurs

Une constante des textes est d'enraciner l'éducation permanente dans une conception exigeante de la personne. Par contre, peu se réfèrent explicitement à une conception de la société ou de la culture. Or, il faut le dire:

> *"La finalité de l'éducation permanente ne peut se définir que par rapport à une conception révolutionnaire, c'est-à-dire radicalement transformée, de la culture... ... vivre une conception révolutionnaire de la culture n'est en principe possible que dans une société transformée où la culture a une fonction nouvelle. Le projet de l'éducation permanente devrait donc être relié à un projet politique révolutionnaire, au sens d'un projet de nouvelle civilisation. En l'absence de ce projet, ou lors de sa mise en sommeil, en période non révolutionnaire, il importe de s'interroger sur les modalités et le rôle du projet de l'éducation permanente dans une telle optique de la culture.*
>
> *Abandonner tout à fait la fonction économique de la culture est impossible, en dehors de minorités prophétiques.*
>
> *Par contre, l'éducation permanente peut être un des creusets et sources de cette révolution culturelle, nécessaire pour éviter aux sociétés industrielles avancées, notamment capitalistes, de s'avancer plus loin dans la voie du "non sens" comme le dit Ricoeur.*

> *Dans une telle perspective, l'éducation permanente mettrait en oeuvre une nouvelle conception de la culture, en reléguant sa fonction économique au second plan, en supprimant la médiation de l'économique pour y participer, en rendant l'homme acteur de sa propre culture*".*

5.23 Les acteurs

Cette conception exigeante de la personne tend à faire revenir à la personne - au s'éduquant - le pouvoir de formuler ses objectifs.

Mais chaque personne est insérée dans un ensemble de personnes et le problème de l'articulation se pose pour savoir la part de chacun à la formulation des objectifs collectifs

- de planification,
- de gestion,
- de programmation,
- de formation.

Quel système d'organisation des acteurs peut respecter et développer le pouvoir et le savoir de chacun et de tous dans la formulation d'objectifs?

Un système comme Tévec peut en fournir un modèle. Mais paradoxalement d'autres modèles pouvent venir de secteurs économiques qui ont développé des mécanismes de prise de décisions col-

---

* Bernard Courcoul, Finalité et pédagogie: éducation permanente et éducation scolaire, dans Orientation, janvier 1969 no 29.

lectives que Galbraith a appelé technostructure: *"ensemble de ceux qui participent aux prises de décisions de groupe*"*.

Certaines entreprises ont réalisé la synthèse entre deux éléments souvent jugés inconciliables: un haut degré de programmation et un haut degré de participation. Gélinier appelle ce style de direction, le style participatif - programmé ou direction participative par objectifs**.

Explorer le système d'organisation à la base d'un tel style nourrirait le modèle d'organisation à trouver pour assurer à tous le pouvoir et le savoir de formuler et de réaliser des objectifs. Ce problème nous amène à terminer par l'inventaire prospectif des moyens utilisés pour construire l'éducation permanente.

5.24 Les moyens

Deux grands types de moyens ont été utilisés:

. les structures scolaires,

. les opérations.

Les structures scolaires ont offert dans l'immédiat un certain nombre de facilitations grâce simplement à l'étendue de leur réseau à l'échelle du Québec. Mais des études ont montré que l'influence de ces moyens sur les objectifs visés au départ n'allait pas dans le sens de ces objectifs. Des aménagements légaux,

---

* John K. Galbraith, <u>Le nouvel état industriel</u>, Paris, Gallinard 1968, p. 92.
** Op. cité, p. 13.

structurels, financiers, pédagogiques sont à l'étude pour systématiser cette perspective de développement de l'éducation permanente.

Les opérations ont connu un certain nombre de tâtonnements du fait même de leur nouveauté. Ces tâtonnements les ont parfois discréditées mais ils ne semblent pas avoir substantiellement nui à l'atteinte des objectifs initiaux. Les opérations au contraire constituent un réservoir de données et d'hommes que peu de pays possèdent pour élaborer une politique d'éducation permanente entendue comme *"stratégie culturelle dans un processus de développement intégral*"*.

En plus, nous dirons que la nature même de ce moyen - opération - nous semble être un outil privilégié d'opérationnalisation de l'éducation permanente. En effet, la souplesse, la combinaison d'action et de réflexion, le caractère transitoire et souvent pluri-institutionnel rendent ce moyen particulièrement apte à développer, par secteur, cette perspective globale d'éducation permanente.

---

* L'éducation permanente dans des perspectives de développement. Document préparé par P. Furter, avec la collaboration de A. Buiton, UNESCO, Caracas, mai 1968.

5.3

FINALE

"Pour qu'une notion sorte des limbes et apparaisse dans sa lumière vraie, il est indispensable qu'elle se reflète dans les faits et les actes et qu'elle en reçoive les apports".*

En ce qui concerne l'éducation permanente et de par nos propres références personnelles, nous croyons que peu de pays peuvent se référer, autant que le Québec, à des "expériences" qui ont posé des jalons pour définir des objectifs opérationnels dans les différentes perspectives de développement de l'éducation permanente, qu'il s'agisse de l'éducation permanente entendue

. comme processus de développement individuel intégral,

. comme système d'éducation intégrale,

. ou comme stratégie culturelle dans un processus de développement intégral.

DES DEPARTS ONT ETE PRIS QUI APPELLENT DES SUITES.

---

* P. Lengrand, Introduction à l'éducation permanente, UNESCO, 1970, p. 99.

ANNEXES

INDEX BIBLIOGRAPHIQUE DES DOCUMENTS RECENSES A PARTIR DES SOURCES DOCUMENTAIRES UTILISEES*

Numéros de code	Titre du document	Année de publication	Source documentaire
216.1	Société canadienne d'enseignement postscolaire Répertoire national de l'éducation populaire au Canada français - Québec.	1943	ICEA
212.2	Société canadienne d'enseignement postscolaire Les tâches actuelles de l'éducation populaire - Québec.	1950	ICEA
216.3	Société canadienne d'enseignement postscolaire L'éducation des adultes au Canada: vue d'ensemble, essai de définition, orientation - Québec.	1952	ICEA
212.4	Société canadienne d'éducation des adultes Assemblée générale, Québec les 7, 8 et 9 mai 1953 - Symposium national sur les organismes privés et les organismes publics dans l'éducation populaire à Montréal.	1953	ICEA
218.5	Société canadienne d'éducation des adultes Mémoire à la commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels - Ottawa.	1953	ICEA
247.6	Semaines sociales du Canada L'éducation des adultes et la doctrine sociale de l'église - St-Jérôme.	1956	ICEA

212.7	Institut canadien d'éducation des adultes Symposium 1956: les institutions d'enseignement et l'éducation populaire.	1956	ICEA
216.8	Institut canadien d'éducation des adultes Ryan, Claude: l'éducation des adultes, réalité moderne - Montréal.	1957	ICEA
327.9	Relations industrielles, vol. 12, no 3, juillet 1957 Dion, Gérard: syndicalisme et culture.	1957	INDEX
327.10	Relations industrielles, vol. 13, no 2, août 1958 Les centrales ouvrières du Québec et l'éducation.	1958	INDEX
217.11	Institut canadien d'éducation des adultes Charbonneau, Réal: notes sur la télévision et l'éducation des adultes au Canada français - Montréal.	1958	ICEA
216.12	Institut canadien d'éducation des adultes L'éducation des adultes au Canada - Québec, Presses universitaires Laval.	1960	ICEA
212.13	Institut canadien d'éducation des adultes Conférence nationale sur l'éducation des adultes: perspectives pour les dix ans à venir, 30 octobre au 1er novembre 1961 - Montréal.	1962	ICEA
16b2.14	Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel - Québec.	1962	REP
16f5.15	Québec - Département de l'instruction publique Examens pour adultes 9e et 11e années.	1962	REP
213.16	Institut canadien d'éducation des adultes Enquête sur la récupération scolaire pour l'année 1959-60 - Montréal.	1962	ICEA

218.17	Institut canadien d'éducation des adultes Mémoire à la commission royale d'enquête sur l'enseignement - Montréal.	1962	ICEA
218.18	Société canadienne d'éducation des adultes Mémoire à la commission Tremblay.	1962	ICEA
227.19	15ième congrès de l'association Canadienne des éducateurs de langue française - Montréal.	1962	ICEA
238.20	Jeunesse ouvrière catholique La jeunesse travailleuse et l'enseignement - Montréal.	1962	ICEA
242.21	Semaines sociales du Canada - 38ième session - Montréal L'éducation, problème social.	1962	ICEA
557.22	Cité libre no 43, janvier 1962 Dion, Léon: éducation des adultes: choix des buts.	1962	INDEX
16a7.23	Québec, ministère de la Jeunesse Allocution de M. Paul Gérin-Lajoie à l'inauguration de l'institut coopératif Desjardins - Lévis.	1963	ICEA
16f3.24	Québec, département de l'instruction publique Examens pour adultes 9e et 11e années.	1963	REP
325.25	Deschambault, Laurette: une expérience en éducation des adultes à Montréal - mémoire présenté à l'institut de pédagogie familiale en vue de l'obtention du bac en pédagogie familiale.	1963	ICEA
122.26	Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.	1964	REP
16b2.27	Rapport du comité d'étude sur les loisirs, les sports et l'éducation physique - Québec.	1964	REP
16b2.28	Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes - Québec	1964	REP

218.29	Institut canadien d'éducation des adultes Mémoire faisant suite à l'étude du rapport du comité d'étude sur l'é-ducation des adultes.	1964	ICEA
215.30	Institut canadien d'éducation des adultes Rapport sur la distribution du plan - Montréal.	1964	ICEA
222.31	Association des femmes diplômées des universités Etude sur le rôle des sciences do-mestiques dans la formation de la jeunesse - Montréal.	1964	ICEA
315.32	Cimon, Paul: l'entreprise au Québec, sondage sur le biculturalisme et la formation professionnelle - les édi-tions du jour, Montréal.	1964	CDE
145.33	Bureau d'aménagement de l'est du Qué-bec Rétrospectives et perspectives sur l'enseignement aux adultes dans le territoire pilote d'aménagement - Mont-Joli.	1965	ICEA
145.34	Bureau d'aménagement de l'est du Qué-bec Deguise, Jacques: ces médiums d'in-formation à l'intérieur du territoire pilote.	1965	ICEA REP
16g5.35	Commissions des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Opération inventaire; écoles et ins-titutions pour adultes, Montréal.	1965	ICEA
212.36	Institut canadien d'éducation des adultes L'organisation régionale de l'éduca-tion des adultes: rapport d'une journée d'étude, mai 1965.	1965	ICEA
212.37	Institut canadien d'éducation des adultes L'entreprise et l'éducation.	1969	CDE
221.38	Institut canadien des affaires pu-bliques L'utilisation des ressources humai-nes: un défi à relever, les édi-tions du jour, Montréal.	1965	ICEA

247.39	Relations, février 1965 Le rapport Parent et l'éducation des adultes.	1965	INDEX
323.40	Université de Montréal, faculté des sciences sociales, section de sociologie Thibault, André: vision de la société dans le monde de l'éducation des adultes au Canada français.	1965	ICEA
432.41	Compagnie Bell Telephone Scrivener, Robert: l'éducation par l'entreprise, un placement.	1965	CDE
145.42	Bureau d'aménagement de l'est du Québec Le plan de développement, cahier 7.	1966	REP ICEA
145.43	Bureau d'aménagement de l'est du Québec Le plan de développement, cahier 8.	1966	REP ICEA
145.44	Bureau d'aménagement de l'est du Québec Morency, Marc: animation sociale, l'expérience du BAEQ.		
16b2.45	Rapport du comité de travail sur l'éducation des adultes.	1966	ICEA
16b2.46	Rapport du comité d'étude de l'enseignement professionnel agricole, Québec.	1966	REP
16e6.47	Québec, ministère de l'Education Organisation et structure de l'éducation permanente au Québec.	1966	ICEA
16e5.48	Québec - ministère de l'Education - direction générale de l'Education permanente Programmes d'étude, 3 volumes.	1966	ICEA
16g5.49	Commission des écoles catholiques de Montréal Sévigny, Robert: étude sur l'éducation permanente; résultats d'une enquête sur les antécédants sociaux, les motivations et la persévérance des étudiants inscrits aux cours d'éducation des adultes de la CECM.	1966	ICEA

212.50	Institut canadien d'éducation des adultes Quelles sont nos responsabilités en éducation? Montréal.	1966	ICEA
213.51	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier no 1; le Bill 60 et son public.	1966	ICEA
213.52	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier no 2; les citoyens et la législation.	1966	ICEA
227.53	Prospectives, février 1966 Laliberté, Jacques: en marge d'un colloque de l'ICEA: l'entreprise et l'éducation des adultes.	1966	INDEX
236.54	Fédération des collèges classiques Education des adultes dans les collèges, membres de la FCC.	1966	ICEA
247.55	Maintenant, no 52 Noreau, Michel: profil de la cité scolaire de demain.	1966	INDEX
247.56	Relations, no 309 Barbin, Gérard: promotion sociale et initiative privée.	1966	INDEX
327.57	Université de Montréal, faculté des arts Dandurand, Pierre: quelques caractéristiques des étudiants adultes inscrits au Bac ès arts.	1966	ICEA
16d3.58	Québec, ministère de l'Education, direction générale de la Planification Récupération scolaire et formation professionnelle des adultes: une expérience dans la Gaspésie et le Bas St-Laurent, 1964/1965 et 1965/1966.	1967	REP ICEA
16e7.59	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente La participation des commissions scolaires aux programmes d'éducation des adultes du MEQ.	1967	ICEA

16e5.60	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean (2e version).	1967	ICEA RLP
16e5.61	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente Rapport d'étape sur l'animation sociale à Tévec.	1967	ICEA
212.62	Rapport de la première conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes, Montréal.	1967	ICEA
213.63	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier no 3: la participation de la collectivité à une planification économique.	1967	ICEA
213.64	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier nos 4-5: l'animation.	1967	ICEA
228.65	Association générale des étudiants de l'Université de Montréal Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes.	1967	ICEA
222.66	Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française La promotion des adultes: défis nouveaux pour l'université, Montréal.	1967	ICEA
227.67	Prospectives, juin 1967 Tousignant, J. M.: l'éducation des adultes: un autre départ à venir.	1967	INDEX
227.68	Prospectives, septembre 1967 Mémoire de l'ICEA - pour une politique de l'éducation des adultes au niveau postsecondaire.	1967	INDEX
237.69	Orientation professionnelle, vol. 3, no 5 Le conseiller d'orientation professionnelle aux prises avec les adultes.	1967	INDEX
238.70	Mémoire des travailleurs de St-Jérôme en recyclage.	1967	ICEA

16e5.60	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean (2e version).	1967	ICEA REP
16e5.61	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente Rapport d'étape sur l'animation sociale à Tévec.	1967	ICEA
212.62	Rapport de la première conférence nord-américaine sur l'éducation des adultes, Montréal.	1967	ICEA
213.63	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier no 3: la participation de la collectivité à une planification économique.	1967	ICEA
213.64	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier nos 4-5: l'animation.	1967	ICEA
228.65	Association générale des étudiants de l'Université de Montréal Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes.	1967	ICEA
222.66	Association canadienne des dirigeants de l'éducation des adultes des universités de langue française La promotion des adultes: défis nouveaux pour l'université, Montréal.	1967	ICEA
227.67	Prospectives, juin 1967 Tousignant, J. M.: l'éducation des adultes: un autre départ à venir.	1967	INDEX
227.68	Prospectives, septembre 1967 Mémoire de l'ICEA - pour une politique de l'éducation des adultes au niveau postsecondaire.	1967	INDEX
237.69	Orientation professionnelle, vol. 3, no 5 Le conseiller d'orientation professionnelle aux prises avec les adultes.	1967	INDEX
238.70	Mémoire des travailleurs de St-Jérôme en recyclage.	1967	ICEA

235.71	Confédération des syndicats nationaux L'éducation des adultes, la culture et la promotion sociale, Montréal.	1967	ICEA
247.72	Maintenant, no 62 Benoît, Fernand: difficile retour au tableau noir.	1967	INDEX
313.73	Institut coopératif Desjardins Bulletin d'information, vol. 1.	1967	ICEA
317.74	Institut coopératif Desjardins Barbin, Gérard: rôle et fonctions d'un collège coopératif, orientation et pédagogie de l'ICD.	1967	ICEA
315.75	Institut coopératif Desjardins Landry, Marcel et Forest, Yvan: rapport de l'étude effectuée par l'ICD sur les stages organisés par la fédération des unions régionales des caisses populaires Desjardins.	1967	ICEA
327.76	Recherches sociographiques, vol. 8 no 3 Les publications du BAEQ.	1967	INDEX
112.77	Québec, ministère des Affaires culturelles Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec.	1968	ICEA
16e5.78	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente Programme-cadre de la deuxième étape de l'expérience-pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay/Lac St-Jean.	1968	ICEA
16e5.79	Québec, ministère de l'Education, direction générale de l'Education permanente, Tévec Structuration des cent premières émissions.	1968	ICEA
16e5.80	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Quelques caractéristiques des inscrits de Tévec.	1968	ICEA
16e5.81	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Les programmes académiques, 2e étape.	1968	ICEA

16e5.82	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Opération Congrès de la structure de participation.	1968	ICEA
16e5.83	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Opération consultation.	1968	ICEA
16e6.84	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Bulletin de liaison.	1968	ICEA
16e5.85	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Jolicoeur, Fernand: réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP.	1968	
16e5.86	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Cartable du tévécois.	1968	ICEA
16e3.87	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Le tévécois au service du Saguenay/Lac St-Jean et de Chibougamau-Chapais.	1968	ICEA
16e5.88	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Programme d'étude, 3 volumes.	1968	REP
16g5.89	Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Bernier, Raymond: caractéristiques des étudiants.	1968	ICEA
16g5.90	Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Bernier, Raymond: commentaires des étudiants en culture populaire su les cours.	1968	ICEA

16g5.91	Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Bernier, Raymond: le phénomène de l'abandon chez les étudiants adultes, revue des résultats de recherche.	1968	ICEA
16g2.92	Université de Sherbrooke, département du service social - commission scolaire régionale de l'Estrie, service d'éducation permanente Nantais, Jeannine: les jeunes adultes, leurs besoins de formation.	1968	ICEA
196.93	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre Manuel à l'usage des agents de formation du personnel.	1968	COSE
212.94	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier nos 6-7: l'éducation des adultes et les problèmes de main-d'oeuvre.	1968	ICEA
213.95	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier nos 8-9: le centre des dirigeants d'entreprise et l'éducation des adultes.	1968	ICEA
218.96	Institut canadien d'éducation des adultes Mémoire sur les centres résidentiels.	1968	ICEA
237.97	Orientation professionnelle, vol. 6 no 5 Parent, Lucien: nature des besoins d'orientation dans le cadre de l'éducation permanente.	1968	INDEX
247.98	Maintenant, no 71 Le défi de la télévision éducative.	1968	INDEX
247.99	Maintenant, no 77 Les femmes pauvres crient au secours.	1968	INDEX
316.100	Institut coopératif Desjardins Réflexion faite, cinq ans après.	1968	ICEA
325.101	Université de Montréal, service d'éducation permanente Saint-Victor, Henri: les étudiants à l'écoute, étude visant à cerner certaines dimensions de la situation des étudiants à la licence d'enseignement secondaire.	1968	ICEA

325.102	Université de Montréal, service d'éducation permanente Archambault, Anne: évaluation d'un stage résidentiel de formation, proposition d'un modèle d'évaluation.	1968	ICEA
325.103	Université de Montréal, service d'éducation permanente Chiasson, Béatrice: les besoins d'éducation des syndicats.	1968	INV
325.104	Université de Montréal Langlois, Jean-Robert: 3A pour adultes, statistiques.	1968	ICEA
125.105	Office de développement de l'est du Québec, service de formation - La formation du personnel.	1969	CDE
125.106	Office de développement de l'est du Québec, service de formation - Rapport d'activités 1968-1969.	1969	CDE
135.107	Québec, ministère des Affaires sociales Le reclassement des sans travail, chômeurs et chômeurs chroniques: défi, utopie ou faux problème.	1969	INV
16e5.108	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Deuxième congrès régional de la structure de participation, Chicoutimi.	1969	ICEA
16e5.109	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Opération sessions d'initiation au travail de groupe: Dolbeau et Val-Racine.	1969	ICEA
16e5.110	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Rapport des examens expérimentaux.	1969	ICEA
16e5.111	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Téléclub.	1969	ICEA
16e5.112	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Programme de récupération.	1969	ICEA

16e5.113	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Les centres autonomes.	1969	ICEA
16e5.114	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Troisième congrès régional, Alma.	1969	ICEA
16e5.115	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Les questionnaires et disques d'examens.	1969	ICEA
16e5.116	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Tévec Témoignages.	1969	ICEA
16e5.117	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Sésame Rapport de l'équipe de recherche sur les données recueillies dans trois classes expérimentales: septembre 1964 à septembre 1968.	1969	ICEA INV
16e5.118	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Sésame Racicot, André - Paré, S. P. - Tremblay, G.: les méthodes actives appliquées à une classe d'adultes.	1969	ICEA INV
16e5.119	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Sésame Savoie, Jocelyne - Snow, A. - Saint-Jean, N.: un adulte peut-il changer en 22 semaines: évaluation de trois classes expérimentales.	1969	ICEA INV
16e5.120	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Sésame Les adultes à l'école: apprendre à lire et apprendre à vivre, synthèse d'une triple expérience de participation.	1969	ICEA INV

16e5.121	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente, Sésame en collaboration avec l'Institut de formation par le groupe Tellier, Yvon, Robert, Guy, Royer, D.: la dynamique des groupes appliquée à une classe d'adultes.	1969	ICEA INV
16g7.122	Commission des écoles catholiques de Montréal, service d'éducation des adultes Gagnon, André: l'éducation des adultes à la CECM.	1969	ICEA
16g2.123	Commission scolaire régionale de l'Estrie, service d'éducation permanente Rapport des comités de travail du colloque de novembre 1969.	1969	ICEA
194.124	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle.	1969	ICEA
215.125	Institut canadien d'éducation des adultes Tétreault, André: dossier sur la radiodiffusion éducative.	1969	ICEA
212.126	Institut canadien d'éducation des adultes Aperçu de la situation actuelle de l'éducation des adultes: rapport d'une consultation, Montréal.	1969	ICEA
212.127	Institut canadien d'éducation des adultes L'éducation des adultes, pourquoi: journées d'étude tenue à l'Estérel, les 13 et 14 juin 1969, 2 tomes.	1969	ICEA
226.128	Association féminine d'éducation et d'action sociale Cours de formation sociale.	1969	ICEA
227.129	Prospectives, juin 1969 Savoie, Jocelyne - Sésame: projet d'action-recherche.	1969	INDEX
227.130	Prospectives, septembre 1969 Gauthier, S.: l'observation de l'interaction entre le professeur et l'étudiant adulte.	1969	INDEX

DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

237.131	Association professionnelle des industriels Gagné, Rémy: voyons les faits, allocution prononcée à la conférence annuelle de la Canadian Industrial Trainer's Association.	1969	CDE
237.132	Orientation professionnelle, vol. 5 no 2 Duval, Rock: la réforme des éducateurs professionnels commence à l'université.	1969	INDEX
237.133	Orientation professionnelle, vol. 5 no 3 Le recyclage professionnel et académique des femmes mariées, rêves et réalités.	1969	INDEX
237.134	Orientation professionnelle, vol. 5 no 3 L'indispensable collaboration des conseillers en orientations professionnelles dans les centres de main-d'oeuvre.	1969	INDEX
315.135	Centre d'organisation scientifique de l'entreprise Formation en organisation.	1969	COSE
437.136	Dix-neuvième congrès de la chambre de commerce de Montréal Joubert, Madeleine: où mène l'éducation au Québec.	1969	ICEA
437.137	Banque canadienne nationale Bulletin mensuel, vol. 44, nos 9-10 L'éducation permanente.	1969	CDE
115.138	Québec, ministère des Affaires culturelles Gagnon, Gilbert: habitudes et comportements des lecteurs (région de la Mauricie).	1970	INV
122.139	Commission royale d'enquête sur la santé et le bien-être social Fortin, Gérald: la société de demain: ses impératifs, son organisation, annexe 25.	1970	ICEA

16e2.140	Québec, ministère de l'Education comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, rapport final, 2 tomes.	1970	ICEA
16d5.141	Québec, ministère de l'Education direction générale de la Planification Bigras, Louise: éducation permanente et technologie d'enseignement: les conceptions des dirigeants et des enseignants dans une expérience de télévision éducative - Tévec annexe technique no 2.	1970	INV
16d5.142	Québec, ministère de l'Education direction générale de la Planification Tremblay, Henri: l'évolution de la participation à une expérience de télévision éducative - Tévec annexe technique no 1.	1970	INV
16ef5.143	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente - institut de recherche pédagogique Expérience sur l'enseignement par téléscript.	1970	INV
16e5.144	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente L'Opération Départ - synthèse des rapports régionaux, 2 tomes et 1 atlas.	1970	ICEA
16e2.145	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Colloque de l'éducation permanente; ses objectifs, son rôle, ses difficultés, du 6 au 9 avril 1970, 2 volumes.	1970	ICEA
16e9.146	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Sésame de 1967 à 1971.	1970	ICEA

16e9.147	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Sésame s'ouvre à la formation professionnelle.	1970	ICEA
16g5.148	Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Bernier, Raymond: aspiration à la formation professionnelle des adultes visant aux cours académiques.	1970	ICEA
16g5.149	Commission des écoles catholiques de Montréal, service de l'éducation des adultes Rapport général sur l'utilisation du cours "le citoyen face au pouvoir" dans trois quartiers de l'est de Montréal.	1970	ICEA
197.150	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre Lettre du Ministre Jean Cournoyer à son homologue fédéral, M. Bruce Mackensey.	1970	ICEA
213.151	Institut canadien d'éducation des adultes Cahier nos 10-11 - le mouvement coopératif du Québec et d'éducation des adultes.	1970	ICEA
215.152	Institut canadien d'éducation des adultes Bélanger, P., Paquet, P.: évaluation d'un séminaire d'été.	1970	ICEA
212.153	Institut canadien d'éducation des adultes Eléments d'une politique en éducation des adultes.	1970	ICEA
212.154	Institut canadien d'éducation des adultes Suite aux journées d'étude sur les "éléments d'une politique en éducation des adultes".	1970	ICEA
228.155	Association des directeurs de l'éducation des adultes La place de l'éducation des adultes dans les commissions scolaires.	1970	ICEA

227.156	Prospectives, avril 1970 Bélanger, P., Paquet, P.: problématique de l'éducation des adultes dans les CEGEP.	1970	INDEX
228.157	Association féminine d'éducation et d'action sociale Mémoire présenté à la direction générale de l'Education permanente, Montréal.	1970	ICEA
232.158	Corporation des enseignants du Québec Rapport du comité d'éducation des adultes pour l'année 1969-70: analyse des principaux problèmes passés en revue par les membres du comité.	1970	ICEA
237.159	Orientation professionnelle, vol. 6 no 1 Education et travail dans le Québec contemporain.	1970	INDEX
247.160	Education et société, vol. 1, nos 2-5-6-7 Ledoux, André: l'éducation des adultes, série de quatre articles.	1970	INDEX
247.161	Relations juillet-septembre 1970 Angers, Pierre: la révolution culturelle et l'éducation.	1970	INDEX
315.162	Centre d'organisation scientifique de l'entreprise Simon, Pierre: analyse de l'influence d'un programme de perfectionnement.	1970	INV
325.163	Université de Montréal, service d'éducation permanente Amyot, Pierre et Pineau, Gaston: recherche participation sur les besoins de formation du personnel des services aux étudiants.	1970	INV
326.164	Université de Montréal, faculté de l'aménagement Lincourt, Michel: métro éducation.	1970	ICEA
433.165	Banque royale du Canada, bulletin mensuel, vol. 51, no 9 Lecture et culture.	1970	CDE

16d5.166	Québec, ministère de l'Education direction générale de la Planification L'animation sociale et les solidarités de support - Le "feed-back" dans un système multi-média - L'influence des visiteurs à domicile dans Tévec, annexe no 6.	1971	INV
16d5.167	Québec, ministère de l'Education direction générale de la Planification Socio-dynamique de la culture, annexe no 7.	1971	INV
16de5.168	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente L'animation sociale et la structure régionale de participation de Tévec, annexe no 3.	1971	INV
16de5.169	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Evaluation des sessions d'initiation au travail de groupe de Tévec, annexe no 4.	1971	INV
16de5.170	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente L'acquisition en français et en mathématiques chez la clientèle de Tévec, recherche réalisée par Brio Inc. avec la collaboration de l'équipe de recherche de Tévec (DGP et DGEP).	1971	INV
16e5.171	Québec, ministère de l'Education direction générale de l'Education permanente Rapport de l'Opération Départ Montréal 5 volumes.	1971	ICEA
16e5.172	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, service des programmes de consultation Rapport sur l'opération prévision des besoins de formation professionnelle des adultes pour l'année académique 1971-72.	1971	ICEA

197.173	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre Conférence du Ministre Jean Cournoyer "formation et qualification professionnelles des Québécois" à l'occasion de l'inauguration de la semaine de l'éducation.	1971	ICEA
197.174	Québec, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre Discours du Ministre Jean Cournoyer devant les membres du Club Richelieu de St-Laurent et des autres clubs sociaux de la rive sud.	1971	ICEA
227.175	Prospectives, février 1971 Provost, Gilles: le système d'éducation multi-média pour les adultes du Québec, un rêve qui devient réalité.	1971	INDEX
227.176	Prospectives, juin 1971, vol. 7, no 3 Gariépy, Philippe: dans le rapport de l'Opération Départ Montréal: l'imprévisible en éducation.	1971	INDEX
247.177	Relations, février 1971 no 357 Numéro spécial sur le projet Multi-Média.	1971	INDEX
247.178	Education et société, vol. 2, nos 7-2-4 Ledoux, André: Série de trois articles consacrés aux professeurs des cours d'adultes.	1971	INDEX
325.179	Université de Montréal, service d'éducation permanente Pineau, Gaston: aspects du discours actuel sur l'éducation permanente.	1971	ICEA
327.180	Recherches sociographiques, vol. 12 no 1 Animation sociale et solidarités du support dans l'expérience Tévec.	1971	INDEX

---

* A titre de rappel, nous énumérons ici les sourc s documentaires utilisées avec, en regard, l'abréviation qui les identifie dans l'index bibliographique.

. A. Beaulieu, J. C. Bonenfant, J. Hamelin - Répertoire des publications gouvernementales du Québec - (REP) 2 volumes, 1867-1964, 1964-1968.

. Le centre de documentation de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) à Montréal.

. Le centre de documentation du Centre de l'organisation scientifique de l'entreprise (COSE) à Montréal.

. Le centre de documentation du Service de formation du centre des dirigeants d'entreprise (CDE) à Québec.

. L'inventaire de la recherche académique et non académique en éducation des adultes au Canada (INV), publication conjointe de la "Canadian Association for adult education" de l'"Institut canadien d'éducation des adultes", de l'"Université de Montréal, département d'andragogie", du "Ontario institute for studies in education, department of adult education".

. Index analytique de l'Université Laval (INDEX).

LISTE DES TABLEAUX

		PAGE
TABLEAU 1 :	Articulation des processus et des systèmes organisationnels dans une institution éducative type	16
TABLEAU 2 :	Caractères des finalités, des buts et des objectifs	22
TABLEAU 3 :	Secteurs et sous-secteurs de production de documents sur "l'éducation permanente" au Québec	42
TABLEAU 4 :	Documents retenus et analysés	53
TABLEAU 5 :	Les buts, les agents et les secteurs d'éducation des adultes selon le rapport Ryan	58
TABLEAU 6 :	La problématique opérationnelle d'E. P. du texte "réflexions sur les objectifs, les politiques et les structures de la DGEP"	74
TABLEAU 7 :	Les propositions, concernant les objectifs perçus et valorisés du s'éduquant selon ODM, situées dans le schéma de l'activité objectivante	81
TABLEAU 8 :	Activité objectivante de Sésame en formation de formateur d'adultes selon "Sésame de 1967 à 1971" et selon l'ARC	86
TABLEAU 9 :	Projet-pilote Saguenay/Lac St-Jean selon l'ARC	95

		PAGE
TABLEAU 10 :	Programme-cadre de la deuxième étape selon l'ARC	98
TABLEAU 11 :	Le système éducatif Tévec	104
TABLEAU 12 :	Les éléments de l'activité objectivante du système Multi-Média selon l'ARC	106
TABLEAU 13 :	Classement des textes selon trois critères	127

LISTE DES SCHEMAS

		PAGE
SCHEMA 1 :	L'ARC	13
SCHEMA 2 :	Ensemble opérationnel où processus et système coïncident	17
SCHEMA 3 :	Ensemble opérationnel où processus et système ne coïncident pas	17
SCHEMA 4 :	Représentation selon l'ARC des différents éléments d'un objectif opérationnalisable	23
SCHEMA 5 :	Modèle systémique	30
SCHEMA 6 :	Plan de la démarche du comité objectif	32
SOCIOGRAMME des textes recensés sur "l'éducation permanente" et parus au Québec depuis 1949		48

La conception de la maquette
de la page-couverture est due
au *Service de l'information*
du ministère de l'Education.

La réalisation et l'exécution
technique ont été assurées par
Jeannine Landry et *Odette Parent*
du Service des études et projets.

Direction générale de
l'Education permanente,
décembre 1971.

MINISTÈ..E DE [illegible]
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION